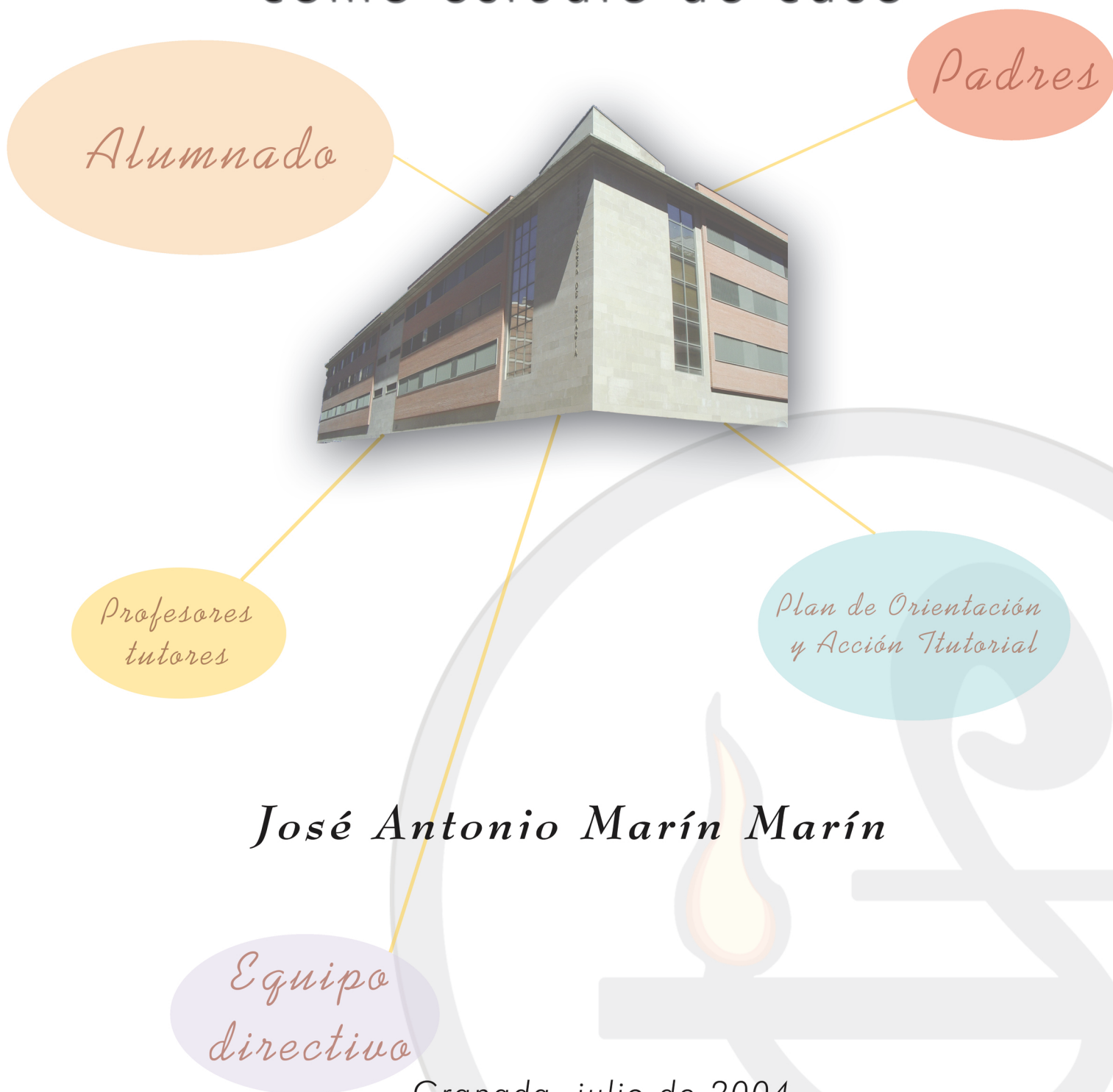


# La Acción Tutorial como elemento de mejora de la calidad de la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.): el «Colegio Virgen de Gracia» como estudio de caso



*José Antonio Marín Marín*

Granada, julio de 2004



**Universidad de Granada**

Facultad de Ciencias de la Educación

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

*Patronato Escolar Diocesano «San Juan de Ávila»*

La Acción Tutorial como elemento de  
mejora de la calidad de la enseñanza en la  
Educación Secundaria Obligatoria  
(E.S.O.): el «Colegio Virgen de Gracia»  
como estudio de caso.

Tesis Doctoral

José Antonio Marín Marín

*Directores: Dr. Manuel Lorenzo Delgado  
Dr. Tomás Sola Martínez*

*Granada, julio de 2004*

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: José Antonio Marín Marín  
D.L.: GR. 2010-2009  
ISBN: 978-84-692-2236-2

*Agradecimientos*

*Agradecimientos*

Con estas primeras líneas quisiera agradecer a la Universidad de Granada y en particular al Departamento de Didáctica y Organización Escolar, la posibilidad que me han brindado el poder llevar a cabo este trabajo de investigación. Del mismo modo es de justicia decir lo mismo del «Colegio Virgen de Gracia» de Granada por abrirme sus puertas y brindarme toda su colaboración a la posibilidad de realizar este trabajo.

En segundo lugar, doy las gracias a la dirección de este trabajo, a Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado y Dr. D. Tomás Sola Martínez por su apoyo, dedicación y sugerencias. A la vez que mi consideración a los maestros a los que les debo parte de mi formación y con los que comparto estilo de enseñanza, escuela a imitar y afecto permanente.

A don Andrés González Villanueva, Presidente – delegado del Patronato Escolar Diocesano «San Juan de Ávila» de Granada y director de la etapa de educación secundaria del Colegio Virgen de Gracia de Granada, por permitirme llevar a cabo la investigación en este Colegio, por la dedicación generosa en la mejora y comentario a los diferentes materiales que le presentaba. Del mismo modo el reconocimiento a la labor desarrollada en el Patronato San Juan de Ávila y en concreto en el Colegio Virgen de Gracia donde se lleva a cabo este trabajo de investigación.

A todos los profesores de la etapa de la Educación Secundaria del Colegio Virgen de Gracia de Granada y en especial al equipo de profesores –

tutores por el apoyo, la colaboración y el esfuerzo que han realizado para poder llevar a cabo este trabajo.

A mi familia, y en especial a mis padres, por todo el esfuerzo que han puesto en mi educación a lo largo de todo este tiempo y sin el que hoy no podría estar aquí.

A mi futura esposa, Ana, por los comentarios, sugerencias, correcciones, tiempo y paciencia que ha derrochado generosamente a lo largo de todo este tiempo.

En último lugar, a mis amigos – colaboradores, que me han permitido robarle parte de su tiempo de descanso para que me hiciesen sugerencias comentarios y correcciones a los materiales que les presentaba.

A todos ellos y aquellos que no he nombrado por omisión,

¡MUCHAS GRACIAS!



*Indice*

*Indice*

# ÍNDICE

---

	<i>Págs.</i>
INTRODUCCIÓN .....	17

**CAPÍTULO I: CONCEPTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN  
DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

1. Conceptualización de la Orientación .....	25
1.1. Concepciones de la Orientación desde una perspectiva histórica .....	25
1.2. Conceptualizaciones actuales sobre la orientación educativa .....	29
1.3. Concepto psicopedagógico de la orientación: la orientación psicopedagógica .....	31
2. Principios de la orientación .....	34
3. Funciones de la Orientación .....	38
4. La orientación educativa en el marco de las ciencias de la educación .....	43
5. Modelos y enfoques en orientación .....	48
5.1. Ejes y tipos de intervención .....	51



5.2. Modelo Clínico .....	57
5.3. Modelos de intervención directa grupal.....	58
5.3.1. Modelo de Servicios.....	58
5.3.2. Modelo de Servicios actuando por Programas .....	59
5.3.3. Modelo por Programas .....	60
5.4. Modelo de Consulta Colaborativa .....	63
5.5. Modelo Tecnológico .....	66
5.6. Modelo Psicopedagógico.....	67

**CAPITULO II: ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LA  
ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

1. Desarrollo histórico de la orientación .....	71
2. Principios básicos de la orientación educativa en Europa.....	95
2.1. Alemania .....	101
2.2. Austria .....	103
2.3. Bélgica .....	104
2.4. Dinamarca .....	106
2.5. Finlandia.....	109
2.6. Francia .....	109
2.7. Grecia .....	113
2.8. Irlanda .....	113
2.9. Italia.....	115
2.10. Luxemburgo .....	117

2.11. Países Bajos .....	118
2.12. Portugal .....	121
2.13. Reino Unido .....	122
2.14. Suecia .....	123

**CAPITULO III: EVOLUCION HISTÓRICA E  
INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN ESPAÑA**

1. Evolución histórica e institucionalización de la orientación en España.....	133
1.1. Antes de la Ley General de Educación (1970) .....	134
1.2. De la Ley del 70 a la Reforma (1990) .....	143
2. El modelo organizativo y funcional de la orientación educativa en la LOGSE .....	151
3. Novedades introducidas por la Ley de Calidad de la Educación (LOCE 2002) .....	160
4. La orientación educativa en la Comunidad Autónoma Andaluza .....	168

**CAPITULO IV: LOS NIVELES DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN:  
DIMENSIÓN ORGANIZATIVA DE LOS ELEMENTOS QUE CONFORMAN  
LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

1. El profesor - Tutor.....	183
1.1. Significado y definición de Tutor .....	183
1.2. Funciones del Profesor - Tutor.....	196

1.3. Perfil del Profesor - Tutor .....	204
2. La Acción Tutorial .....	207
2.1. Concepto de Acción Tutorial.....	207
2.2. Características generales de la Acción Tutorial.....	208
2.3. Destinatarios de la Acción Tutorial .....	211
2.4. Organización de la Acción Tutorial .....	214
2.4.1. Planificación de la Acción Tutorial .....	214
2.4.1.1. El Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la Acción Tutorial .....	217
2.4.1.2. El Proyecto Curricular de Centro y la Acción Tutorial .....	218
2.4.1.3. Planificación y programación del Plan de Acción Tutorial (PAT).....	219
2.4.2. Modalidades de Acción Tutorial.....	229
3. El Departamento de Orientación.....	234
3.1. Características del Departamento de Orientación .....	236
3.1.1. Objetivos del Departamento de Orientación.....	237
3.1.2. Estructura organizativa del Departamento de Orientación .....	238
3.1.3. Funciones del Departamento de Orientación .....	240
3.1.4. Campos de actuación del Departamento de Orientación .....	244
3.2. Características del Orientador .....	245
3.2.1. Funciones del Orientador .....	251

4. Los Equipos de Orientación Educativa ..... 256

**CAPITULO V: PASADO Y PRESENTE DEL «COLEGIO VIRGEN DE GRACIA»**

1. Introducción..... 273

2. Génesis y evolución del Seminario Menor de Granada ..... 274

3. El Patronato Escolar Diocesano San Juan de Ávila ..... 280

    3.1. Denominación..... 286

    3.2. Escuelas parroquiales ..... 287

4. El Colegio Virgen de Gracia..... 291

    4.1. El Colegio Virgen de Gracia a partir de la LOGSE..... 294

    4.2. La Comunidad Educativa en la actualidad ..... 300

**CAPITULO VI: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA**

1. Introducción..... 305

2. Primera fase: Clarificación del área problemática ..... 307

    2.1. Planteamiento del problema..... 307

    2.2. Revisión bibliográfica ..... 309

    2.3. Formulación de los objetivos ..... 311

3. Segunda fase: Metodología de la investigación ..... 313

    3.1. Selección del Método ..... 313

    3.2. Diseño y elección de la muestra ..... 325

3.3. Elección y construcción de los instrumentos de recogida de datos .....	326
3.3.1. Construcción del cuestionario .....	329
3.3.2. Construcción del protocolo de la entrevista .....	335
4. Tercera fase: Trabajo de campo .....	336
4.1. Procedimiento .....	336
4.2. Técnicas de análisis de datos .....	338

## **CAPITULO VII: ANÁLISIS DE DATOS**

1. Análisis del cuestionario del Alumnado .....	347
2. Análisis del cuestionario de los Padres .....	502
3. Análisis del cuestionario de los Tutores .....	635
4. Resultados de los cuestionarios.....	825
5. Análisis de contenido de las Entrevistas al Equipo Directivo.....	838
6. Análisis de contenido del Plan de Orientación y Acción Tutorial .....	876

## **CAPITULO VIII: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

1. Conclusiones .....	891
2. Propuestas de mejora .....	898

**BIBLIOGRAFÍA**

Bibliografía ..... 905

**LEGISLACIÓN**

Legislación..... 923

**ANEXOS**

1. Cuestionario del Alumnado ..... 933  
2. Cuestionario de los Padres..... 945  
3. Cuestionario de los Tutores ..... 957  
4. Entrevistas al Equipo Directivo ..... 969

*Introducción*

*Introducción*

## **Introducción.**

Desde la antigüedad, la búsqueda de la felicidad del ser humano ha sido un hecho controvertido y muy discutido. La felicidad como sentimiento de plenitud y conformidad con lo que uno anhela, se plantea como un objetivo a conseguir a través de diferentes caminos. Pensadores de la talla de Sócrates, hacían ver a sus discípulos la necesidad de *conocerse a sí mismo* como precepto básico para poder establecer las necesidades y aspiraciones de cada uno. Es a través de este conocimiento cuando uno se hace consciente de quien es y, por lo tanto, puede encontrar el camino hacia esa felicidad.

La particularidad de cada persona y sus propias aspiraciones hacen necesaria, en muchos casos, la ayuda exterior para discernir y facilitar la consecución de nuestros deseos. La aportación externa a este hecho de conocerse y elegir según nuestras necesidades y aptitudes es lo que se llama Orientación. Es un hecho que ha estado ligado durante mucho tiempo a la necesidad de dotar a cada individuo de las herramientas necesarias para conocer sus aptitudes, y en consecuencia, ajustar sus intereses a una actividad profesional que le permita realizarse como persona y como miembro de una sociedad.

En nuestros días, la finalidad de la Orientación sigue manteniendo su principio fundamental: conocerse a sí mismo. Este conocimiento no va ligado sólo al aspecto profesional sino también a lo académico y social. En el siglo XX los movimientos de Orientación que proliferan en Europa y más aun en



Estados Unidos, hacen que la investigación en este campo sea cada vez más importante y fructífera. Las primeras acciones que se plantean en torno a este campo van encaminadas hacia la Orientación vocacional y profesional del individuo. La necesidad de cubrir puestos de trabajo especializados facilitó el auge de este fenómeno orientador ya que era necesaria la búsqueda de personas que tuviesen ciertas aptitudes para poder desempeñar una tarea determinada.

Viendo que todas estas acciones daban resultados positivos es a lo largo de este siglo XX cuando se incluye la Orientación dentro de los currículos académicos de los diferentes países europeos y americanos. En España esto ocurrió con la Ley de 1970 en la que aparecen las figuras de los tutores y las tutorías. A parte de las acciones directas en los centros educativos, se sigue desde fuera toda esta acción orientadora por medio de agentes externos agrupados en equipos de trabajo multidisciplinar de profesionales. La Orientación ya no es sólo vocacional y profesional, sino además, pretende prevenir y ayudar al individuo en todos los procesos de aprendizaje que acaecen en la etapa educativa.

Con la entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) a principios de los años noventa, el sistema educativo se adapta a las necesidades y principios de una sociedad en continuo cambio, promoviendo una educación secundaria obligatoria hasta los dieciséis años, un bachiller más reducido y adaptado a las salidas profesionales y académicas que demanda la sociedad. En este sentido, los principios, ámbitos y recursos que fundamentan y asisten a la Orientación dan un giro sustancial. Entre los hechos más significativos se puede apreciar la inclusión de la tutoría en grupo, como parte del horario académico de los alumnos, y la creación de los departamentos de orientación con personal especializado en todos los centros educativos que imparten educación secundaria obligatoria.

Los cambios promovidos por la legislación vigente han propiciado la aparición de respuestas concretas en cada Centro, de acuerdo a las necesidades propias de los miembros de la comunidad educativa que lo configuran. La promoción automática, la inclusión de los departamentos de orientación en la vida del Centro, la hora de tutoría grupal, la atención individualizada a los alumnos dentro del grupo clase, etc. son aspectos que han hecho evolucionar la docencia y la atención del profesorado en esta etapa educativa.

El presente trabajo de investigación se centra en los aspectos relacionados con la Orientación y la Acción Tutorial que se llevan a cabo en el «Colegio Privado Virgen de Gracia» de Granada. La particularidad de este centro docente y los cambios en los que se ha visto envuelto con las reformas educativas de finales del siglo XX, hacen de éste un formidable caso de estudio y análisis de todos aquellos factores que atañen a la Acción Tutorial. Un afán por evaluar y mejorar los servicios que ofrece este Colegio, ha llevado al propio Centro a realizar desde dentro y a través de la figura del orientador (el que escribe) un laborioso trabajo de recopilación y análisis de datos entorno a la temática anteriormente desarrollada.

El volumen que tiene en sus manos está organizado en ocho capítulos y diferentes anexos. El primer capítulo versa sobre la «conceptualización y fundamentación de la Orientación Educativa» desgranando las diferentes concepciones de Orientación que han existido a lo largo de la historia; en el segundo capítulo se lleva a cabo una revisión de los «antecedentes y evolución de la Orientación Educativa» a lo largo todo este tiempo de vigencia. En el tercer capítulo se hace una mención especial a toda esta temática en el ámbito de la «evolución histórica e institucionalización de la Orientación Educativa en España», realizando un recorrido desde principios del siglo XX hasta nuestros días sobre la permeabilidad de este hecho en las Instituciones Públicas y privadas de España así como su repercusión en la

sociedad y la investigación. El cuarto capítulo está específicamente dedicado al desarrollo de los «niveles de orientación e intervención en educación». En este apartado se lleva a cabo un análisis exhaustivo de todos los elementos sobre los que actúa la Orientación en un Centro educativo (Profesores, planificaciones, equipos de orientación externos, la acción tutorial, el departamento de orientación, etc.).

El quinto capítulo de este trabajo de investigación se centra en el «pasado y presente del Colegio Virgen de Gracia» de Granada. En este apartado de la investigación se pretende esclarecer los inicios de este Centro educativo para conocer en la actualidad los principios educadores que lo promueven a subsistir entre la oferta de la Administración Pública. En este sentido, se parte de un planteamiento histórico revisando los antecedentes y gérmenes que propiciaron su creación concluyendo con una valoración del actual Centro y su capacidad para afrontar los retos de las reformas educativas y las demandas de la sociedad del conocimiento.

En el sexto capítulo denominado «planteamiento de la investigación y fundamentación metodológica», establece los objetivos del presente trabajo de investigación y desarrolla la pertinente metodología para llevar a cabo dicha investigación. Los elementos sobre los que revierte toda esta metodología son: el Alumnado, los Padres, los Tutores, el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación.

En el siguiente capítulo, el más vasto por su extensión, se presentan los análisis estadísticos y cualitativos llevados a cabo a los diferentes instrumentos de recogida de datos con la finalidad de recabar la mayor cantidad de información y de diferente forma para proceder a la triangulación de resultados. En este séptimo capítulo se plasman los análisis de cada uno de los tres cuestionarios y los análisis cualitativos a las entrevistas del equipo

directivo y del Plan de Orientación y Acción Tutorial del curso académico 2002/2003.

Por último, en el octavo capítulo se presentan las conclusiones generales de la investigación y las propuestas de mejora que se creen más pertinentes para promover un tipo de Acción Tutorial más acorde con lo que demanda el Alumnado, los Padres, la Institución en sí y la sociedad en general.

En el apartado de anexos, se adjunta los diferentes cuestionarios administrados al Alumnado, Padres y Tutores, las entrevistas realizadas al Equipo Directivo y el Plan de Orientación y Acción Tutorial del curso académico 2002/2003.

*Conceptualización  
y Fundamentación  
de la Orientación  
Educativa*

Capítulo

## **1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN.**

A lo largo de la historia el término Orientación ha ido cambiando según las necesidades y características propias de cada época. En este sentido, Vélaz de Medrano Ureta (1998: 33-38) clasifica las conceptualizaciones de la orientación en: «las ya superadas», la moderna conceptualización y la actual concepción de la Orientación psicopedagógica. A tenor de lo expuesto, creemos necesario realizar una visión de todas estas conceptualizaciones para poder comprender mejor el sentido y el significado de lo que se entiende por Orientación en el campo de la educación.

### **1.1. Concepciones de la Orientación desde una perspectiva histórica.**

Desde la multiplicidad de matices, enfoques y concepciones existentes es difícil poder unificar una definición de lo que se entiende por Orientación. Por esta razón, vemos conveniente realizar una revisión histórica del término a lo largo de la historia a través de las definiciones que los diferentes autores han ido aportando a lo largo del tiempo.

Boza Carreño, et al. (2001: 19) repasa algunas de estas concepciones y las plasma en el siguiente cuadro:

<b>ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN</b>	
<b>Parsons (1909):</b> <i>Choosing a Vocation.</i>	La orientación como orientación vocacional ( <i>vocational guidance</i> ), en tres pasos: autoanálisis, información profesional y ajuste del sujeto al trabajo más apropiado.
<b>Bloomfield (1911):</b> <i>The Vocational Guidance of Youth.</i>	La orientación como orientación profesional; su objetivo es la administración de personal en las organizaciones.
<b>Davis (1914):</b> <i>Vocational and Moral Guidance.</i>	La orientación como algo integrado en el proceso educativo. Introdujo en las escuelas secundarias de Detroit un programa de orientación vocacional y moral.
<b>Kelly (1914):</b> <i>Educational Guidance.</i>	La orientación como actividad educativa, procesual, de ayuda, para la elección de estudios y la solución de problemas, integrada en el currículum académico. Utiliza por primera vez el término "orientación educativa".
<b>Proctor (1925):</b> <i>Educational and Vocational Guidance.</i>	La orientación como proceso de distribución (pasos: formular metas, conocimiento propio y del entorno) y ajuste. Orientación no sólo de las ocupaciones sino también de las materias de estudio, centros docentes, actividades, etc.

<p><b>Proctor, Benefield y Wrenn (1931).</b> <i>Career counseling...</i></p>	<p>La orientación como <i>counseling</i> (asesoramiento), proceso psicológico de ayuda para la adecuada comprensión de la información educativa y vocacional en relación a sus aptitudes, intereses y expectativas. Se trata de una técnica para la orientación vocacional.</p>
<p><b>Brewer (1932):</b> <i>Education as Guidance.</i></p>	<p>La orientación se identifica con la educación.</p>
<p><b>Williamson (1950):</b> <i>Counseling Adolescents.</i></p>	<p>La orientación como <i>counseling</i>, donde el diagnóstico de las aptitudes, intereses y personalidad del individuo mediante tests es fundamental.</p>
<p><b>Rogers (1951):</b> <i>Counseling and Psychotherapy.</i></p>	<p>La orientación no directiva o terapia centrada en el cliente (orientación como <i>counseling</i>)</p>
<p><b>Mathewson (1962):</b> <i>Guidance Policy and Practice</i></p>	<p>El proceso de orientación debe llevarse a cabo en todas las clases, a lo largo de todo el horario escolar e interviniendo todos los profesores. La orientación como proceso de desarrollo, que debe extenderse hasta la madurez del individuo.</p>
<p><b>Super (1957):</b> <i>The Psychology of</i></p>	<p>La orientación como proceso de ayuda continuo y educativo al "desarrollo de la carrera", incluyendo ésta todos los aspectos de la vida (ocupación,</p>



<i>Careers</i>	educación, familia, tiempo libre y comunidad).
<b>Wrenn (1962):</b> <i>The Counselor in a Changing World</i>	La orientación debe ser preventiva, atender al desarrollo personal y ha de dirigirse a todos los sujetos. La orientación como servicio personal al alumno. El orientador como agente de cambio.
<b>Miller (1971):</b> <i>Principios y servicios de orientación escolar</i>	Proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y autodirección necesarias para conseguir el máximo ajuste a la escuela, al hogar y a la comunidad.
<b>Beck (1973):</b> <i>Orientación educacional</i>	El fin de la orientación no sólo es la solución de problemas, sino la ayuda para lograr la auto-orientación y el desarrollo personal.
<b>Hoyt (1977):</b> <i>A primer for career education.</i>	«Educación para la carrera»: incorporación sistemática de elementos profesionales en el currículum.
<b>Conyne, (1987):</b> <i>Primary Preventive Counseling...</i>	Orientación como prevención.
<b>Myrick, (1987):</b> <i>Development guidance and</i>	Orientación como desarrollo.

*counseling*

Fuente: Boza Carreño, et al. (2001: 19).

Aproximadamente, hasta los años ochenta, la orientación era concebida como una actividad bastante limitada. Vélaz de Medrano Ureta (1998: 35) define las siguientes razones para explicar este hecho:

- Fundamentalmente se entiende como una intervención individual y directa, según el modelo de consejo, y orientada a la resolución de los problemas del sujeto, ejerciendo una función más bien remedial.
- Es importante el diagnóstico de las capacidades del sujeto para poder adaptarlo a la situación o a las demandas de la educación o de la profesión. En este sentido, se está desarrollando la función de distribución y ajuste.
- La intervención se limita al contexto educativo y se deja a un lado la intervención en contextos como sociales, comunitarios, educativos no formales y en generales en las organizaciones.

## **1.2. Conceptualizaciones actuales sobre la orientación educativa**

Siguiendo el hilo de nuestra exposición, en el siguiente cuadro presentamos una serie de definiciones actuales de Orientación de la mano de autores españoles:

## Conceptualizaciones de la Orientación Educativa

### **Vélaz de Medrano Ureta (1998: 37-38):**

«Conjunto de conocimientos, metodología y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales».

### **Álvarez Rojo (1994: 189-192):**

La orientación es una actividad de ayuda, educativa, con la finalidad de desarrollo y prevención, desarrollada en diferentes contextos, desde una consideración ecológico-sistémica, practicada de diferentes formas, que exige al orientador una serie de funciones, planteada desde una doble perspectiva científico-disciplinar y científico-profesional.

### **Bisquerra Alzina (1996: 152):**

«La orientación psicopedagógica como proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos».

### **Repetto Talabera y otros (1994: 87):**

«Ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del

	cliente y de su contexto».
<b>Álvarez González y Bisquerra Alzina (1998: 9):</b>  «Proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida».	<b>Martínez Clares (2002: 24):</b>  «La orientación psicopedagógica como un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo».
<b>Rodríguez Espinar (1993: 30-31):</b>  «La suma total de experiencias planificadas ofrecidas a los alumnos, y dirigidas al logro de su máximo desarrollo. Lo personal, escolar y profesional se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad».	

Aunque los autores citados describen las diferentes conceptualizaciones de orientación aún hoy existentes, traducidas después a modelos de intervención, como veremos más adelante, la mayoría finalmente se definen por un concepto de la orientación como proceso de intervención psicopedagógica.

### **1.3. Concepto psicopedagógico de la orientación: la orientación psicopedagógica**

En la actualidad, todas las aportaciones provenientes desde los diferentes enfoques y movimientos propician la necesidad de englobar bajo el nombre genérico de Orientación psicopedagógica a todas estas aportaciones tanto de aspecto pedagógico, psicológico, vocacional, personal, para la carrera, etc. En palabras de Bisquerra Alzina (1991: 5) «*la Orientación Psicopedagógica es un proceso continuo, que debe ser*

*considerada como parte integrante del proceso educativo. Implica a todos los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital».*

Esta nueva concepción de la Orientación se caracteriza por las siguientes notas (Bisquerra Alzina, 1991:5):

- Concepción de la Orientación como proceso de ayuda.
- Tendencia a actuar sobre grupos, más que sobre el sujeto individualmente, aunque el objeto último es el propio individuo.
- Integración de la Orientación en el curriculum.
- Sentido cooperativo de la Orientación, en la que participan tutores, profesores, padres y alumnos.
- Va dirigida a todos los sujetos, y no sólo a los que presentan dificultades.
- Va dirigida a todos los aspectos del desarrollo individual.
- Apertura de la Orientación a la sociedad, rebasando el marco escolar.

De una manera más clarificadora Bisquerra Alzina y Álvarez González (2001: 9-10) intentan exponer el concepto de Orientación Psicopedagógica a partir de las típicas preguntas: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?

¿por qué? y ¿para quién? En el siguiente cuadro recogemos las respuestas a las mencionadas preguntas:

<b>Interrogantes sobre el Concepto de Orientación Psicopedagógica</b>	
<b>¿Qué es la orientación psicopedagógica?</b>	?
De la definición anterior se derivan una serie de <b>áreas</b> de intervención (orientación para la carrera, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención las NEE, prevención y desarrollo personal). Todo está relacionado dando unidad al concepto de orientación.	
<b>¿Quién realiza la orientación psicopedagógica?</b>	?
Los <b>agentes de la orientación</b> son los encargados, en primer lugar, el orientador, pero también participan los tutores, profesores y padres. A ellos se les pueden añadir el profesor de pedagogía terapéutica, profesionales de los equipos sectoriales, el profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta, trabajador social, médico y otros profesionales.	
<b>¿Cómo se realiza la orientación?</b>	?
Dentro de los <b>modelos</b> de orientación e intervención psicopedagógica, la tendencia se dirige hacia programas de intervención potenciados por la <i>consulta colaborativa</i> ; si bien a veces será inevitable intervenciones individuales de carácter correctivo.	
<b>¿Cuándo se realiza la orientación?</b>	?
A lo largo de toda la vida. Las teorías del desarrollo de la carrera, del	

desarrollo humano y la psicología evolutiva con un **enfoque del ciclo vital**, coinciden en que la persona sigue su proceso de desarrollo durante toda la vida y necesitan durante este proceso ayuda de carácter psicopedagógico.

**¿Dónde se realiza la orientación?**



Los **contextos** de intervención son cualquier ambiente donde se pueda desarrollar la vida de una persona. No se limita a la escuela, sino que se extiende a los medios comunitarios y a las organizaciones.

**¿Por qué se realiza la orientación psicopedagógica?**



La finalidad última es el **desarrollo de la personalidad integral** del individuo. Esto remite a la necesidad de la orientación para la prevención y el desarrollo humano.

**¿Para quién es la orientación?**



Para todas las personas; no solamente para las que tiene problemas. La orientación se dirige a todos a lo largo de toda la vida. No se restringe al sistema educativo reglado.

## 2. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN.

Como cualquier acción debe de tener unos principios o normas por la que se rija y se someta. En el caso de la Orientación, toda intervención orientadora tiene que someterse a unas normas y reglas que se fundamentan en principios científicos.

Numerosos manuales sobre la temática en concreto hacen referencia a los principios de actuación que Miller (1971) (Adame Obrador, et al., 2001;

Boza Carreño, et al., 2001; López Urquizar y Sola Martínez, 1999; Vélaz de Medrano Ureta, 1998) establece como base para la actuación e intervención en Orientación.

### **PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

1. La orientación es para todos los alumnos.
2. La orientación ha de dirigirse a los alumnos de todas las edades.
3. La orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno.
4. La orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo.
5. La orientación ha de ser una tarea cooperativa en la que se comprometan el alumno, los padres, los profesores, el director y el orientador.
6. La orientación ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación.
7. La orientación ha de ser responsable ante el individuo y ante la sociedad.

Fuente: tomado de Adame Obrador et al. (2001: 41-43).



Para Rodríguez Moreno (1988: 15) la diversidad de enfoques se pueden sintetizar en una serie de principios generales de todo proceso orientador sin los cuales éste no sería del todo ortodoxo. Estos principios son los siguientes:

1. La orientación se preocupa sistemáticamente del desarrollo de las personas, intentando conseguir el funcionamiento al máximo de las potencialidades del estudiante o del adulto.
2. Los procedimientos de la orientación descansan en procesos de la conducta individual; enseñan a la persona a conocerse a sí misma, desarrollarse y se centra en sus posibilidades, resolver carencias, flaquezas y debilidades.
3. La orientación se centra en el proceso continuo de encuentro y confrontación consigo mismo, con la propia responsabilidad y con la toma de decisiones personal, en un ensayo hacia la acción progresiva, hacia delante, hacia la reintegración y el futuro.
4. La orientación es estimulante, alentadora, animadora e incentivadora, centrada en el objeto o propósito e incidente en la toma de decisiones responsable, enseñando a usar y procesar la información y a clarificar las propias experiencias.
5. Es cooperativa, nunca aislada ni obligatoria.
6. La orientación es un proceso de ayuda a estadios críticos y momentos clave del desarrollo pero también continua y progresiva, tratando de asesorar periódica e intermitentemente.
7. Reconoce la dignidad y la valía de las personas y su derecho a elegir. Incluye a todos los niños y adultos con su problemática

específica y que tengan deseos de acrecentar su desarrollo escolar y/o laboral.

Álvarez Rojo (1994: 97-118) entiende que los principios que se basa la Orientación Educativa son cuatro:

- 1. Principio antropológico:** la orientación está al servicio del ser humano y de sus necesidades. Existen momentos en la vida que los seres humanos no pueden afrontar solos y necesitan que alguien le preste ayuda. Estas situaciones vienen creadas por las complejas circunstancias de nuestro mundo económico, social e industrial.
- 2. Principio de prevención primaria:** esta estrategia de intervención es adoptada del campo de la salud y tiene como metas la intervención anticipatoria a la aparición de los problemas e incrementar los estándares sociales de desarrollo y salud mental. Caplan (1964, citado por Sobrado Fernández, 1990: 33-34) distingue tres tipos de prevención: la primaria, en la que se intenta restringir la incidencia o el número de situaciones no deseables, durante un periodo de tiempo y en una comunidad determinada; la secundaria destinada a restringir la intensidad o el número de casos ya detectados; y la terciaria dedicada a eliminar los efectos residuales de los problemas. En el campo de la educación, este movimiento se dirige a la prevención de desajuste emocionales, de inadaptación y a los problemas de conducta en general. Más tarde este principio se extiende a etapas superiores como es la maduración vocacional, la clarificación de valores, etc.
- 3. Principio de intervención educativa:** conlleva el acompañamiento de los alumnos en el análisis y apropiación de los

procesos de adquisición del saber, de los conocimientos de sí mismo y de l análisis de la realidad exterior.

**4. Principio de intervención social y ecológica:** es por este principio por el que el orientador y orientado deben de implicarse en el conocimiento de las variables contextuales como son su configuración, limitaciones y posibilidades, y también en su transformación. El calificativo ecológico le viene de sus raíces en el paradigma ecológico por el cual todos los hechos sociales tienen que ver mucho con el contexto y con la reconstrucción de la realidad que la organiza. En este contexto transformador el orientador adquiere la capacidad de **«agente de cambio social»**.

Desde esta perceptiva, en los epígrafes del capítulo IV de este trabajo se hace referencia a él y se establecen las funciones y características de esta figura tan importante para la Orientación.

### **3. FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN.**

Aunque no pretendemos realizar una enumeración exhaustiva de las diferentes funciones que se establecen a la Orientación, sí creemos conveniente reflejar y reseñar aquellas aportaciones que han tenido más impacto en el mundo educativo. En este sentido, Vélaz de Medrano Ureta (1998: 47) considera conveniente hacer ver que muchas veces ante el concepto «función» nos podemos encontrar categorizadas como tales lo que en realidad son objetivos, tareas o actividades del orientador.

Entre las aportaciones sobre las funciones de la Orientación está la propuesta de Morril, Oetting y Hurst (1974, en Adame Obrador et al., 2001:48).

Estos autores plantean tres dimensiones con sus respectivas variables. Al cruzar unas variables con otras da 36 posibles intervenciones. Es a partir de ahí cuando se puede ir especificando funciones para cada una de las unidades resultantes.

Las dimensiones que plantean son:

### **1. Destinatarios de la intervención.**

- ◆ Individuos: son atendidos individualmente.
- ◆ Grupos primarios: la familia, la pareja, amigos íntimos.
- ◆ Grupos asociados: clase, grupo de amigos, clubes, asociaciones y claustro.
- ◆ Instituciones o comunidades: el centro educativo, el barrio o la ciudad.

### **2. Finalidad o propósito de la intervención.**

- ◆ Terapéutica: intervención en las dificultades interpersonales y sociales desde una perspectiva remedial o correctiva.
- ◆ Prevención: intervención con objeto de evitar problemas futuros.
- ◆ Desarrollo: intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos.

### **3. Métodos de intervención.**

- ◆ Intervención directa: la relación es cara a cara y quizá por ello es la más demandada.
- ◆ Intervención indirecta: consulta y formación llevada a cabo para influir en la población mediante profesionales y paraprofesionales

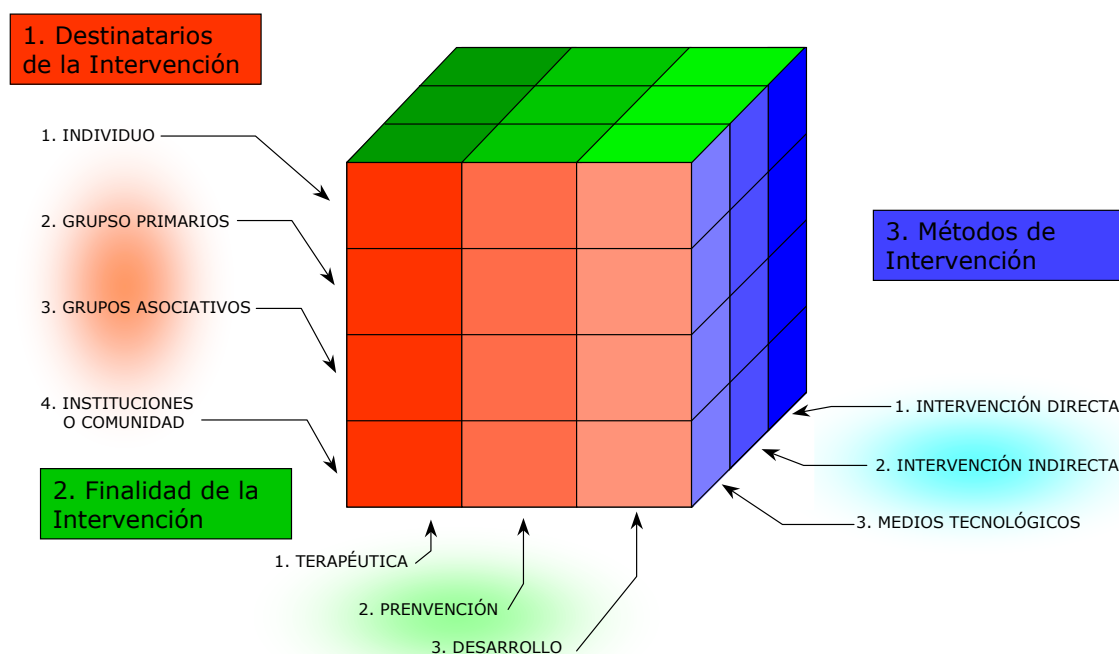
afines.

- ♦ Medios tecnológicos: mass media que permiten hacer llegar más lejos y a todos los beneficios de la Orientación.

De una forma mucho más fácil este modelo se esquematiza en el siguiente gráfico.

### MODELO DE ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN

(Morrill, Oetting y Hurst, 1974)



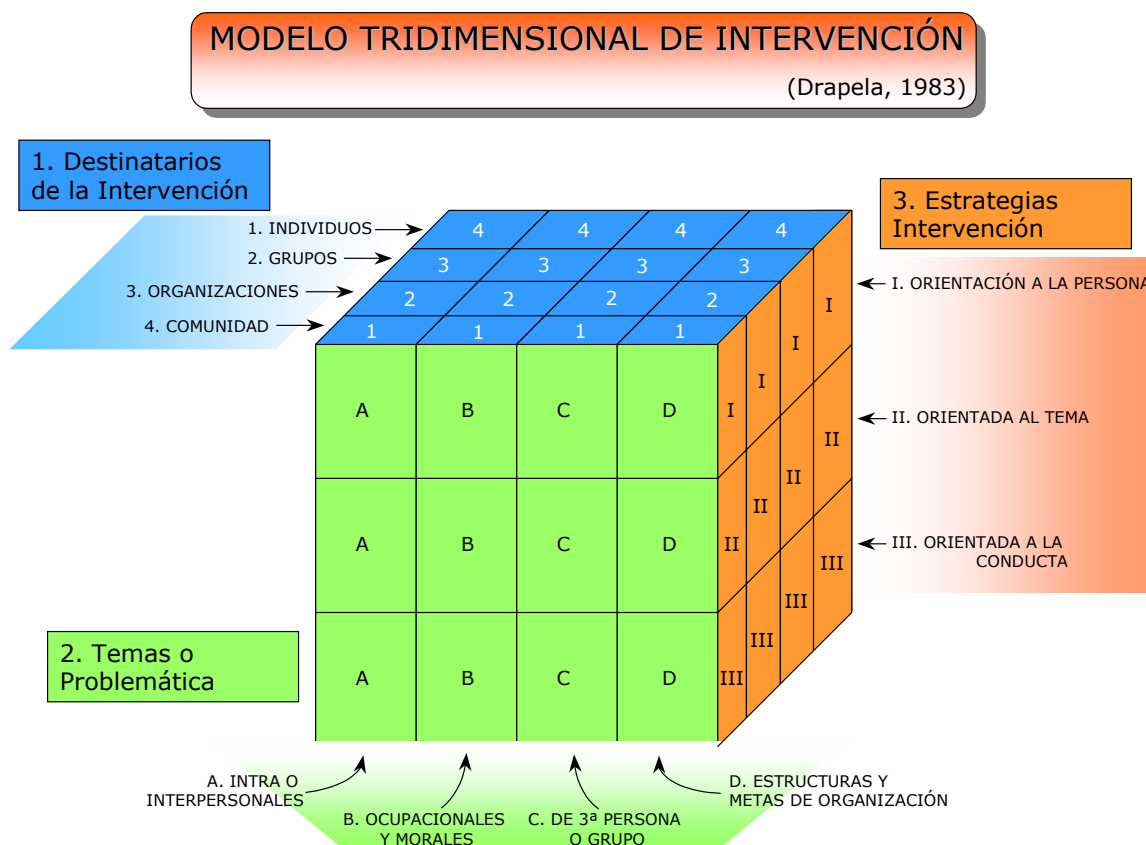
Otra de las aportaciones la hace Drapela (1983, en Álvarez Rojo, 1994: 123). Este autor parte de tres funciones principales que debe de desarrollar el orientador: la consulta, el asesoramiento y la supervisión. A cada una de esta funciones las delimita mediante tres dimensiones:

- 1. Destinatarios de la intervención:** individuos, grupos, organizaciones y comunidad.

**2. Temas o problemática** sobre la que se trata: intra o interpersonales, ocupacionales y morales, de tercera persona o grupo y de estructura y metas de la organización.

**3. Estrategias de intervención:** orientada a la persona, orientada al tema y orientada a la conducta.

En el siguiente gráfico se ejemplifica el modelo de intervención de Drapela, 1983).



Álvarez Rojo (1994: 123) plantea la problemática de este modelo al delimitar muy exhaustivamente las tres funciones de la Orientación y sobre todo, al no definir ni tener en cuenta el contexto de intervención. Este

inconveniente puede ser el causante de que este modelo no haya sido acogido con tanta aceptación en nuestro país como el de Morrill.

Por su parte, Rodríguez Moreno (1988: 16-17) agrupa en cuatro las funciones básicas de la orientación:

- 1. Función de ayuda:** para que consiga su adaptación en cualquier momento o etapa de su vida y en cualquier contexto. Tiene como misión permitirle al orientado resolver por su propio medio los diferentes problemas que se le planeen a lo largo de su evolución.
- 2. Función educativa y evolutiva:** integra a profesores, padres, orientadores y administradores y tiene como principal misión la de proporcionar al alumno las técnicas necesarias para la resolución de problemas y la adquisición de confianza en sí mismo, siendo conscientes de sus fortalezas y debilidades.
- 3. Función asesora y diagnosticadora:** para la recogida de información desde diferentes perspectivas sobre la personalidad del orientado, sus conocimientos, actitudes y cómo desarrolla sus posibilidades.
- 4. Función informativa:** ésta permite conocer la situación personal del orientado y las posibilidades que la sociedad le brinda para su futuro. Esto debe de ser extensible a la familia y a los profesores.

Para finalizar este epígrafe recogemos el cuadro de Adame Obrador et al. (2001: 50) en el que hace una síntesis de las funciones de la acción orientadora a partir de las formulaciones de diversos autores.

<b>MORRIL OETTING HURST (1974)</b>	<b>BISQUERRA ALZINA (1992)</b>	<b>ÁLVAREZ GONZÁLEZ (1995)</b>	<b>RODRÍGUEZ MORENO (1995)</b>	<b>RIART (1996)</b>
<b>FUNCIONES</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ DESTINATARIOS</li> <li>- Individuo.</li> <li>- Grupo primario.</li> <li>- Grupo asociado.</li> <li>- Comunidad.</li> <li>▪ PROPÓSITOS</li> <li>- Correctiva.</li> <li>- Preventiva.</li> <li>- De desarrollo.</li> <li>▪ MÉTODOS</li> <li>- Medios.</li> <li>- Consulta.</li> <li>- Entretenimiento.</li> <li>- Servicio directo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ORGANIZACIÓN/ PLANIFICACIÓN</li>   <li>▪ DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO</li>   <li>▪ PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN</li> <li>▪ CONSULTA</li> <li>▪ EVALUACIÓN</li> <li>▪ INVESTIGACIÓN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ORGANIZACIÓN/ PLANIFICACIÓN</li>   <li>▪ DIAGNÓSTICO</li>   <li>▪ INFORMACIÓN/ FORMACIÓN</li> <li>▪ AYUDA TOMA DE DECISIONES</li> <li>▪ CONSEJO</li> <li>▪ CONSULTA</li> <li>▪ EVALUACIÓN INVESTIGACIÓN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ AYUDA</li>   <li>▪ EDUCATIVA Y EVOLUTIVA</li>   <li>▪ ASESORA Y DIAGNÓSTICA</li> <li>▪ INFORMATIVA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ INVASIVAS</li> <li>- Organización.</li> <li>- Información.</li> <li>- Consulta.</li> <li>- Formación.</li> <li>- Investigación.</li> <li>▪ PROCESUALES</li> <li>- Necesidades.</li> <li>- Diagnóstico.</li> <li>- Programación.</li> <li>- Evaluación.</li> <li>▪ GRANDES FUNCIONES</li> <li>- Asesorar.</li> <li>- Coordinar.</li> <li>- Mediar.</li> </ul>

#### **4. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Lobato (1994: 33) afirma que la consideración de una materia como ciencia «viene fijada en la realidad no solo por las características del objeto de estudio y el modo y finalidad al abordar dicho estudio, sino también por el consenso que la comunidad científica haya dado». Por tanto, no argumentaremos nosotros, sino que recogeremos algunas referencias que proponen suficientes elementos de encuadre y situación de la orientación dentro del marco general de las Ciencias de la Educación. Resumimos en forma de tabla las ideas fundamentales:

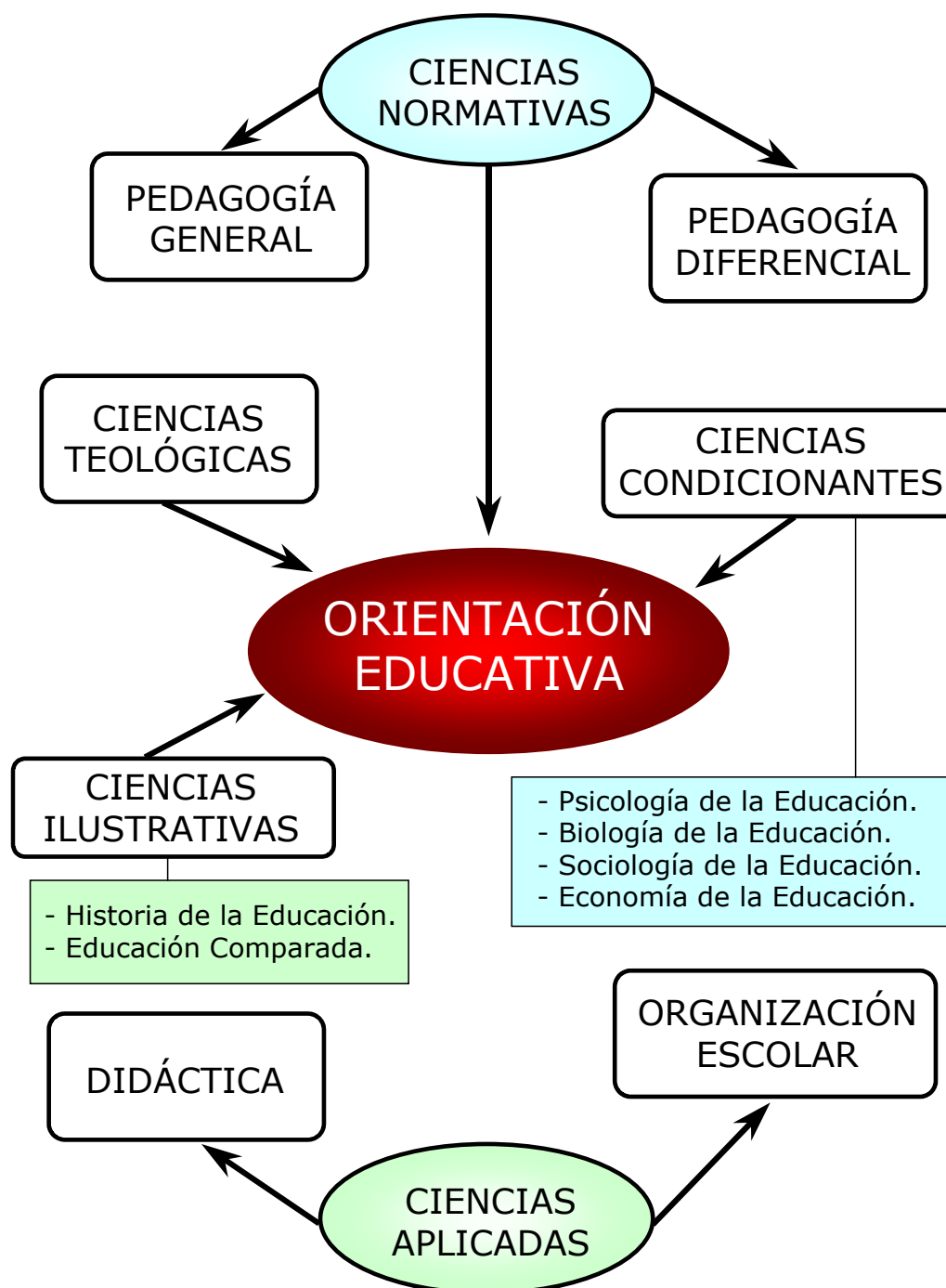


García Hoz (1960):	Situada en el estudio analítico de la educación (Pedagogía General), y dentro de éste en el análisis material de los elementos técnico-culturales, junto a la Didáctica y la Organización Escolar. Su objeto es el desarrollo de la capacidad de autodirigirse.
Blat y Marín (1980):	Situada dentro de las ciencias que consideran analíticamente los momentos fundamentales de la educación, junto a la Organización, Administración, Legislación y Supervisión, la Planificación Escolar, la Didáctica general y especial y la Tecnología Educativa.
Castillejo (1983):	Situada en el nivel de reducción a la práctica, junto a la Organización Escolar, Didáctica Diferencial y Especial y Tecnología Educativa.
Fernández Huerta (1984):	Situada en la zona medular, normativa, junto a la Pedagogía, la Didáctica y la Organización Escolar. Tiene por objeto el esclarecimiento de las posibilidades de aprendizaje de cada alumno.

Sanvisens (1984):	En una clasificación de doce categorías, sitúa la orientación en las aplicaciones orientativas y conductivas, junto a la Pedagogía Social, Educación Familiar y la Pedagogía de la Expresión y de la Creatividad.
Gordillo (1984):	Sitúa la orientación en la zona nuclear, dentro de las ciencias prácticas, junto a la Política, la Organización y la Didáctica.
Sarramona y Marqués (1985):	Dentro de una triple clasificación de fundamentación, normativa y aplicación, sitúa la orientación dentro de ésta última, junto la Planificación y Organización Escolar y la Didáctica. Su objeto es la ayuda o auxilio educativo personal.
Repetto (1994):	Retoma la clasificación de Gordillo (1984) antes citada.
Álvarez Rojo (1994):	Incluida en las ciencias pedagógicas tecnológico-práctico-aplicativas, aunque la considera no consolidada, en proceso de construcción y limitada en su sistematización.

## La Orientación y las Ciencias de la Educación

De esta manera queda claro qué es «*el carácter de intervención y de modificación de la realidad educativa el que configura la Orientación dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación*», para Lobato (1994: 45), definiéndose como «*ciencia de la acción que estudia la fundamentación científica de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente, en su proceso cognitivo, vocacional y personal, y de sus contextos*», para Repetto (1994: 138).



Clasificación de las Ciencias de la Educación (López Urquizar y Sola Martínez, 1999: 30)

## **5. MODELOS Y ENFOQUES EN ORIENTACIÓN.**

A la hora de hablar de los diferentes modelos que existen en orientación tenemos que aclarar que los modelos son (Bisquerra Alzina y Álvarez González, 1998) «representaciones que reflejan el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación».

Para Rodríguez Espinar y otros (1993:160) identifican el modelo como la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención.

En las siguientes líneas de este epígrafe se intentará dar una visión general de los modelos de orientación que guían la teoría y la práctica actual.

La clasificación de los diferentes modelos aparece dividida según los diversos autores. Los criterios que se adoptan para su clasificación son distintos y diversos. Unos utilizan criterios Históricos como Beck (1979) o Rodríguez Moreno (1986), Psicológicos (Patterson, 1978), racionales (Parker, 1968), de Ayuda (Meyers y otros, 1979), Tipo de Relación (Escudero, 1986), Tipo de Intervención (Rodríguez Espinar, 1986), etc.

Para Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998:55) los diferentes modelos existentes se pueden agrupar en una serie de categorías:

- a) Modelos teóricos
- b) Modelos básicos de intervención.
- c) Modelos mixtos de intervención.
- d) Modelos organizativos.

**a) Modelos teóricos.**

Son formulaciones elaboradas por los teóricos de las diferentes corrientes y que sustentan las prácticas de orientación. De acuerdo a esto, se puede hablar del modelo conductista, psicoanalítico, humanista, rasgos y factores, cognitivo, etc.

**b) Modelos básicos de intervención.**

Deberían de ser conocidos por todo el mundo puesto que son la unidad básica de intervención. Dentro de esta categoría se incluyen el modelo clínico, de programas y de consulta.

**c) Modelos mixtos de intervención.**

La necesidad de dar respuesta a circunstancias concretas propicia la rara utilización de un modelo básico de forma exclusiva. Por el contrario, es más común y útil la combinación de diversos modelos básicos de intervención para adaptarse de una manera más comprensiva a las necesidades del contexto. De esta forma, al no utilizar un modelo básico exclusivamente sino varios a la vez, propicia la creación de uno nuevo al que se le dota de un nombre de acuerdo a la descripción de las características que lo conforman. En este sentido podemos encontrarnos con modelos ecológicos, macroscópicos, holísticos, sistémicos, etc.

**d) Modelos organizativos.**

Son las propuestas que se hacen en un contexto determinado y en un momento dado. Este es el caso de los modelos institucionales propuestos por las Administraciones públicas. Por eso es usual utilizar la terminología del modelo del MEC, modelo de las Comunidades Autónomas, modelos de los países de la UE, etc.

A parte de los modelos organizativos propuestos por las Administraciones públicas también hay que mencionar los modelos particulares que son fruto de contextos y concreciones de los modelos anteriores. Este es el caso de los centros educativos, equipos de orientación, etc.

En el siguiente cuadro sintetizamos los expuesto hasta ahora.

<b>MODELOS TEÓRICOS</b>	Formulaciones de teóricos de las diferentes corrientes. Ejemplos: Conductista, psicoanalista, modelo Gelatt, etc.	
<b>MODELOS DE INTERVENCIÓN</b>	<b>Básicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clínico</li> <li>▪ Programas</li> <li>▪ Consulta</li> </ul>
	<b>Mixtos</b>	Modelos aplicados resultantes de una combinación de modelos básicos. El modelo psicopedagógico.
<b>MODELOS ORGANIZATIVOS</b>	<b>Modelos institucionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ MEC</li> <li>▪ Comunidades Autonomas</li> <li>▪ INEM</li> <li>▪ Paises de la UE</li> <li>▪ EEUU</li> <li>...</li> </ul>

	<b>Modelos particulares</b>	Centros educativos particulares Equipos sectoriales Gabinetes privados de orientación ...
--	-----------------------------	--

### 5.1. Ejes o tipos de intervención.

Para Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998) los posibles modelos se pueden situar en cualquier punto de un espacio al cual se le ha definido unos ejes de coordenadas. Desde este punto de vista, cada modelo ocupa un lugar dentro de las coordenadas de cada uno de los ejes que delimita el espacio. Para estos autores los ejes de este espacio hipotético serían:

1. Intervención individual - grupal.
2. Intervención directa - indirecta.
3. Intervención interna - externa.
4. Intervención reactiva - proactiva.

A continuación se explica el significado de los ejes:

#### 1. Intervención individual - grupal.

En un extremo de este eje se encuentra la intervención individual centrada en la entrevista y en el otro extremo opuesto la intervención



en grupos. Estos grupos pueden ser de menor o mayor tamaño según los temas a tratar o el tipo de intervención que se ha de llevar a cabo.

## **2. Intervención directa - indirecta.**

En los extremos opuestos de este eje de intervención se encuentran la intervención directa y en el otro extremo la intervención indirecta. Se entiende como intervención directa aquella en la que el orientador o el tutor se encuentra frente a frente con el orientado o con un grupo de ellos. De esta forma el orientador centra su foco de intervención sobre el destinatario. Este es uno de los sistemas de intervención más usual utilizados en orientación.

En la otra parte del eje se encuentra la intervención indirecta que suele ser realizada por un orientador o tutor a través de un mediador o profesor. En este tipo de intervención indirecta existe un mediador que recoge las sugerencias del orientador para ponerlas en práctica. De esta forma el profesorado se convierte en el mediador por excelencia, aunque los padres pueden desempeñar también este cargo.

Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998) ven en el modelo de consulta colaborativa una de las formas más importantes para la intervención en el medio educativo. La necesidad que requiere este modelo de consulta es la existencia de un ambiente de colaboración propicio entre el orientador y el tutor. En este ambiente colaborativo es más propicio el que se de un *«diálogo abierto, a un nivel de igualdad y con una actitud positiva hacia la tutoría y la orientación»*.

Otro tipo de intervención indirecta puede ser la orientación entre iguales, con la intervención sobre uno de los alumnos para que este

sea el que transmita la orientación. A este tipo se le llama *peer counseling*.

### **3. Intervención interna - externa.**

Estos tipos de intervención radican sobre todo en donde se sitúan los sujetos que imparten orientación. Si la intervención se realiza desde el propio centro y con personal del mismo estaríamos hablando de intervención interna. Por el contrario si el personal que interviene en la orientación de los sujetos de un centro viene de una institución foránea como pueden ser especialistas, estaríamos hablando de una intervención externa. En la realidad, la acción tutorial se encontraría dentro de la intervención de tipo interno mientras que las acciones de un equipo sectorial o de un gabinete de orientación privado estarían dentro de las acciones externas de orientación.

En este sentido las intervenciones internas tienden a ser más efectivas a largo plazo que las de carácter externo. Por esto se ve necesaria la implantación de los departamentos de orientación en todos los centros educativos.

### **4. Intervención reactiva - proactiva.**

La intervención de tipo reactiva se caracteriza por estar centrada en las necesidades explícitas y con un carácter eminentemente correctivo y remedial. El tratamiento de las necesidades educativas especiales, las dificultades de aprendizaje y la adaptación social son situaciones habituales de intervención reactiva. Estas características se contemplan en el modelo clínico.

En el lado opuesto de este eje se encuentra la intervención proactiva caracterizada por intervenir en la prevención y el desarrollo. Es un tipo

de intervención destinada, sobre todo, a los alumnos para potenciar la prevención antes que haya surgido el problema. Se pretende con este tipo de intervención desarrollar su personalidad cara a favorecer su autorrealización.

Rodríguez Espinar y otros (1993) utilizan los extremos de los dos primeros ejes planteados por Bisquerra y Álvarez para definir en sí mismos los diferentes tipos de modelos que se pueden dar en orientación. De esta forma entiende que existen cuatro modelos de intervención orientadora:

- 1. Modelo de intervención directa e individualizada** (Modelo Counseling).
- 2. Modelos de intervención directa grupal** (Modelo de Servicio, Modelo de Servicios pero actuando por Programas y Modelo de Intervención por Programas).
- 3. Modelo de Intervención indirecta individual y/o grupal** (Modelo de Consulta).
- 4. Modelo de Intervención a través de medios tecnológicos** (Modelo Tecnológico).

Diversos autores como Rodríguez Moreno (1995) y Rodríguez Espinar y otros (1993) clasifican los modelos básicos de orientación psicopedagógica en cuatro:

- Modelo de consejo o de intervención directa y personal.
- Modelo de intervención directa grupal - modelo servicios.
- Modelo consulta.
- Modelo tecnologizado o tecnológico.

Para Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998) los modelos existentes se pueden clasificar en cuatro grandes tipos:

- Modelo clínico (counseling) de atención individualizada.
- Modelo de programas.
- Modelo de consulta.
- Modelo psicopedagógico.

Como se puede observar existe una total aceptación de los tres primeros modelos planteados: clínico, de servicios o programas y el modelo de consulta. Respecto al cuarto modelo que plantean los autores hay una total discrepancia o diferencia, mientras que Rodríguez Moreno y Rodríguez Espinar y otros plantean un modelo tecnologizado con procedimientos informatizados y aprovechando los recursos multimedia. Este tipo de modelo propicia la autoorientación, el autodidactismo y la simplificación de las

relaciones tutor/alumno, orientador/orientado, empresa/obrero, institución/sociedad (Rodríguez Moreno, 1995).

Retomando la idea que planteábamos antes de los ejes de intervención en orientación Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998), relacionan los modelos de orientación con los ejes de intervención dando una idea muy clara de sus características y peculiaridades.

<b>EJES DE INTERVENCIÓN</b>				
<b>Modelos</b>	Directa-indirecta	Individual-grupal	Interna-externa	Reactiva-proactiva
<b>Clínico</b>	Directa.	Individual.	Preferentemente externa; pero puede ser interna	Reactiva.
<b>Programas</b>	Preferentemente directa; pero puede ser indirecta.	Preferentemente grupal (también puede ser individual).	Preferentemente interna; pero puede ser externa.	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva).
<b>Consulta</b>	Indirecta.	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna; pero puede ser externa.	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva).

A continuación pasamos a comentar más detalladamente los diferentes modelos planteados hasta ahora.

## **5.2. Modelo Clínico.**

También llamado counseling o atención individualizada, se caracteriza por la intervención directa e individualizada y más concretamente por la entrevista. Se centra en la relación tutor-alumno, orientador-orientador, orientador-padres y tutor-padres.

Aunque su objetivo es principalmente terapéutico también puede tener una dimensión preventiva y de desarrollo personal. Satisface las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo.

Es el orientador quien dirige el proceso, pasando el profesor-tutor a un segundo plano, en la mayoría de los casos, se reduce a ser mero receptor de la información o bien de agente de la intervención bajo la supervisión y asesoramiento del especialista (Rodríguez Espinar y otros, 1993).

Las características principales de este modelo son (Bisquerra Alzina y Álvarez González, 1998):

- 1. La iniciativa de solicitar ayuda surge del cliente.**
- 2. Es habitual realizar algún tipo de diagnóstico.**
- 3. Tratamiento en función del diagnóstico.**
- 4. Seguimiento.**

En este modelo existe un detrimento en la preparación del resto de agentes implicados en la intervención, prevaleciendo la importancia del orientador en su preparación técnica y características personales.

Para Valls Fernández (1998) entiende que este modelo consiste en la prestación de una ayuda técnica, individualizada y personalizada para resolver problemas personales, educativos y vocacionales, a través de la cual se estudian y analizan los hechos, se clarifican soluciones con la ayuda de especialistas y de los recursos comunitarios y escolares, y por medio de la entrevista.

### **5.3. Modelos de intervención directa grupal.**

La intervención directa grupal se puede realizar de diferentes maneras. Si se actúa sobre un reducido grupo de sujetos con dificultades se estaría hablando de modelo de servicios. Por el contrario si la intervención se realiza sobre todo el grupo y con carácter preventivo estaríamos hablando del modelo de programas. La utilización intermedia de ambos modelos ha conformado el modelo de servicios actuando por programas. A continuación describiremos cada uno de ellos.

#### **5.3.1. Modelo de Servicios.**

Este modelo ha surgido como consecuencia de las demandas de la sociedad respecto a crear estructuras de apoyo a la educación institucional. Es a partir de la década de los años 70 cuando se empiezan a plantear unos servicios más psicopedagógicos que clínicos o psicotécnicos.

La utilización en exclusividad de este modelo está cuestionada al ser eminentemente reactivo, centrado en el especialista, dirigido a algunos miembros de la población. El contacto con el centro educativo es marginal y pasivo (Zaccaria y Bopp, 1981; en Rodríguez Espinar y otros, 1993).

Las características principales de este modelo son (Valls Fernández, 1998):

- a) Tienen un carácter público, social e institucional. Los objetivos son marcados por la administración educativa y no de forma disciplinar.
- b) Debido a la limitación de los equipos, tiempo, materiales, etc., tratan de responder a las necesidades de alumnos con dificultades, con lo cual no se dirigen a toda la población escolar.
- c) Su tipo de intervención es fundamentalmente remedial y terapéutica ya que no se plantean actuar sobre el contexto que genera los problemas.
- d) Su implantación es zonal y sectorial, y suelen estar ubicados fuera de los centros educativos, por lo cual existe una cierta separación entre profesores y orientadores.

### **5.3.2. Modelo de Servicios actuando por Programas.**

Este modelo parte del análisis de las necesidades y a partir de ahí diseña y desarrolla los programas de intervención para que el profesor o bien el propio servicio los desarrolle en la práctica.

Para poder llevarse a la práctica es necesario la existencia de un servicio interno de asesoramiento como el Departamento de Orientación para el soporte técnico y asesoramiento al tutor. En definitiva son los profesores tutores los que imparten los programas.

El paso de un modelo de servicios a un modelo de servicios actuando por programas plantea una serie de dificultades de tipo organizacional y de responsabilidad. Por una parte es necesario, como hemos dicho anteriormente, la creación de un servicio interno que sirva de apoyo a los



profesores - tutores. Por otro lado es necesario que los especialistas cedan parte de su responsabilidad a los profesores - tutores y estos a su vez recojan dicha responsabilidad como agentes que actúan directamente sobre sus tutelados. Desde este planteamiento, el profesor - tutor tendrá que ir tratando en todo momento de interrelacional su formación docente y orientadora para dar respuesta a las situaciones cotidianas.

Con la aprobación de la LOGSE se hizo una apuesta firme en este modelo como hito para superar el antiguo modelo de orientación puntual y remedial. El nuevo modelo adoptado por la LOGSE opta por tres niveles de organización de la orientación: tutoría, departamento de orientación y equipos de orientación y apoyo. Estos tres niveles de organización se estudiarán con mayor profundidad en el capítulo cuatro de este trabajo.

### **5.3.3. Modelo por Programas.**

Álvarez Rojo (1994: 137) define un programa de intervención como *«la acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención»*.

La intervención por programas se plantea como la alternativa a la intervención por servicios. Mientras el modelo servicios se centraba en la intervención con funciones de diagnóstico y terapia, el modelo por programas puede hacer realidad los principios de prevención y el de intervención social y educativa.

Este modelo surgió a finales de la década de los setenta por la insuficiencia del modelo de servicios. También, como apunta Valls Fernández

(1998), a un modelo reivindicativo de igualdad entre la orientación y la instrucción. Es decir, la inserción curricular de la orientación.

Las características principales y diferenciadoras las plantean Rodríguez Espinar y otros (1993) en el siguiente cuadro:

- ◆ El programa se desarrolla en función de las necesidades del centro.
- ◆ El programa se dirige a todos los alumnos.
- ◆ Se centra en las necesidades del grupo-clase.
- ◆ La unidad básica de intervención es el aula.
- ◆ El individuo es considerado como un agente activo de su propio proceso de orientación.
- ◆ Actuación sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
- ◆ Se estructura por objetivo a lo largo de un continuum temporal.
- ◆ Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- ◆ Permite una más fácil interrelación currículum-orientación o bien establecer un currículum nuevo.
- ◆ Implicación de todos los agentes educativos.
- ◆ Colaboración de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.

Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998) estructuran el modelo de programas en las siguientes fases:

1. Análisis del contexto para detectar necesidades.
2. Formular objetivos.
3. Planificar actividades.
4. Realizar actividades.
5. Evaluación del programa.

La puesta en práctica de programas en un centro educativo es un trabajo arduo y difícil con la aparición de dificultades que no se habían previsto. Uno de los consejos que se dan para la implantación de programas es empezar por poco e ir añadiendo más según las posibilidades.

En este sentido Borders y Drury (1992; en Valls Fernández, 1998) plantean los principios que determinan la efectividad de los programas. Estos serían cuatro:

- a) **Independencia:** los programas deben de ser diseñados de manera autónoma a partir de unas necesidades.
- b) **Integración:** el programa ha de insertarse en las diferentes áreas del currículum.
- c) **Bien fundamentado:** ha de estar fundamentado en enfoques de desarrollo y con aportaciones de otros enfoques de tipo cognitivo.

- d) **Equitativo:** el programa ha de ser adecuado a todos los alumnos y todos los alumnos deben de disponer de las mismas posibilidades de acceder a él.

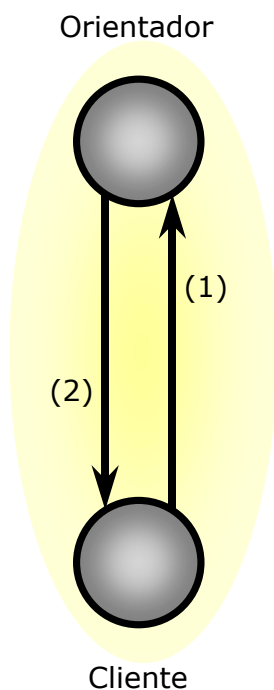
#### **5.4. Modelo de Consulta colaborativa.**

Comenzaremos definiendo qué se entiende por consulta. Diversos autores intentan dar una definición más o menos clara de lo que se entiende por consulta. Aubrey (1990; en Rodríguez Espinar y otros, 1993) la define como un servicio indirecto que se produce entre dos profesionales de status similar. Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998) entienden que la consulta es una relación entre dos profesionales, generalmente de diferentes campos.

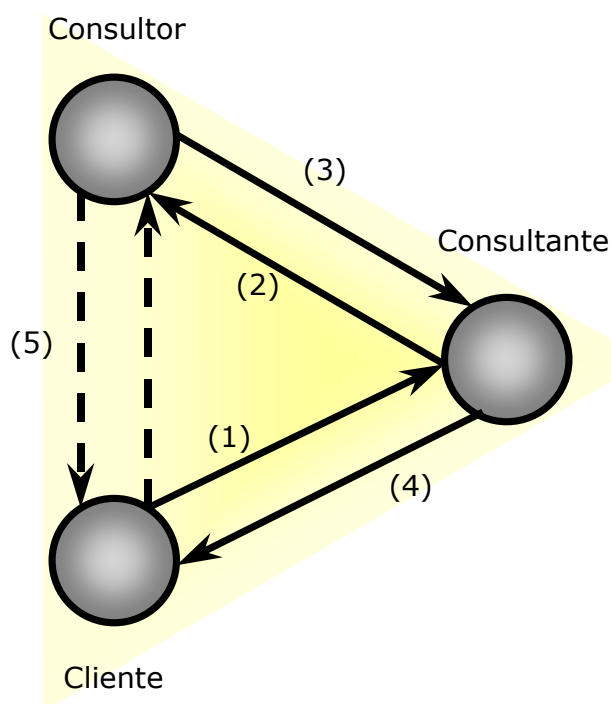
Es en este momento cuando se hace más necesaria la diferenciación entre dos términos que pueden llevar a la equivocación. Se puede confundir la consulta con el termino counseling. La literatura sobre la temática entiende que la diferencia más notable es que la consulta es triádica, es decir, se establece la relación consultor-consultante y el consultante lo hace con el sujeto, sólo en contadas ocasiones el consultor (orientador) lo hace de forma directa con el sujeto. Por lo tanto estaríamos ante una intervención indirecta. Por el contrario, en el counseling, la relación que se establece es diádica. El propio orientador establece una relación directa con el sujeto.

En el siguiente gráfico se aprecia la diferencia entre un modelo y otro.

### Relación Diádica en Counseling



### Relación Triádica en Consulta



Las metas que se pretenden conseguir con la consulta son, en palabras de Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998), dos:

- A) Aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres); el cliente puede ser una persona, un grupo o una organización (todo un centro educativo).
- B) Desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro. La naturaleza triádica de la consulta (consultor, consultante y cliente) es una característica inherente a este modelo.

Además de éstas Bisquerra Alzina (2002: 277) manifiesta que una de sus funciones es la de potenciar la implantación de programas.

Las principales fases del modelo de consulta atendiendo a las sugerencias de Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998:62) serían:

1. Se parte de una información y clarificación del problema.
2. Se diseña un plan de acción.
3. Se ejecuta y se evalúa ese plan de acción.
4. Se dan sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta.

La puesta en práctica de estas fases conlleva un proceso largo y complejo que requiere de la ayuda de los diferentes agentes implicados.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, la relación que se puede establecer desde este modelo de consulta puede girar entorno a diferentes puntos de vista. Según Rodríguez Espinar y otros (1993) se puede plantear la consulta desde la óptica terapéutica, preventiva y desde el desarrollo. Las tres perspectivas que engloban a este modelo lo proponen como uno de los más sugerentes para la intervención orientadora.

La participación del profesorado en los programas propuestos y coordinados por el departamento de orientación es muy importante permitiendo de esta forma la integración curricular de los programas diseñados. Para Bisquerra Alzina (2002) la integración de la orientación en el curriculum se puede considerar como si fuese un tema transversal que discurre por diversas áreas. De esta forma se potenciaría mucho más la integración de la orientación en los centros educativos.

El cuarto modelo de intervención en orientación se conceptualiza de diferentes formas según los autores. Como ya se vio al comienzo de este punto cuarto del primer capítulo, podemos encontrarnos en la literatura sobre orientación educativa una clasificación bastante homogénea y consensuada de los diferentes tipos de modelos. Los tres primeros son asumidos por todos sin ningún reparo, aunque con algunas matizaciones de tipo léxico. El cuarto modelo es propuesto por cada autor según unas características propias que lo hacen novedoso y a la vez atractivo. Entre los diferentes modelos que encontramos conceptualizados vamos a describir el modelo tecnológico (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Rodríguez Moreno, 1985) y el modelo psicopedagógico (Bisquerra Alzina y Álvarez González, 1998).

### **5.5. Modelo tecnológico.**

El nacimiento de este modelo se fundamenta en la aparición de las nuevas tecnologías aplicadas al campo de la intervención educativa. Estas nuevas tecnologías permiten al orientador desarrollar otras funciones como pueden ser la consulta, la relación personal y grupal, etc.

Para Rodríguez Espinar y otros (1993) la problemática que se plantea para la incursión de los medios tecnológicos y su uso por los orientadores radica en gran parte por lo limitado de su desarrollo y por el poco convencimiento que todavía hay sobre la utilidad de estos medios.

Las primeras aportaciones de las nuevas tecnologías al campo de la orientación han ido dirigidas hacia la orientación vocacional. Se ha pasado de una información inminentemente pasiva, a mecanismos interactivos y asistidos por ordenador.

La creación de materiales multimedias e interactivos van desde el diseño de una colección de vídeos sobre como buscar trabajo u ofrecer

información sobre determinadas profesiones. También han aparecido CD-Rom para la autoorientación que permiten conocer los intereses personales y camino que puede seguir según los itinerarios educativos existentes.

La aparición de estos nuevos sistemas de información y orientación deben de proveer una mayor cantidad de información que sea accesible a los orientados por lo que la función del orientador no se elimina. Por el contrario el orientador debe de encontrar en estos medios un factor de apoyo para liberarlo de ciertas tareas más o menos automáticas y dedicarse a sus funciones de consulta y asesoramiento. Este modelo, según Rodríguez Espinar y otros (1993) puede contribuir en el desarrollo de las funciones de la interacción orientadora.

### **5.6. Modelo Psicopedagógico.**

Este modelo planteado por Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998) parte de la idea anteriormente mencionada de la dificultad de encontrar en la práctica diaria modelos básicos de intervención. Por el contrario, lo que se puede observar es la existencia de modelos adaptados a las circunstancias, es decir, modelos mixtos. Desde este planteamiento, estos autores plantean un modelo mixto de intervención cuyas coordenadas en los ejes de referencia son las siguientes: intervención prioritariamente indirecta (consulta), grupal, interna, proactiva cuya intervención directa se hace por programas.

Este modelo gira entorno al modelo de programas potenciado por el modelo de consulta. Se deja a un lado el modelo clínico tan solo para aquellas circunstancias que lo precisen.

Según los autores de este modelo, la actuación del orientador sería totalmente indirecta en cuanto que prestaría mayor atención a la consulta de la institución y del profesorado que a la intervención directa en el aula.



Al ser una intervención proactiva es una intervención enfocada hacia la prevención y el desarrollo. Aunque también se acepta la atención con carácter terapéutico.

La intervención desde este modelo se realiza por programas de acuerdo a las características y principios que se expusieron anteriormente. Es este punto de vista el punto extremo y opuesto al modelo clínico. Los programas son diseñados por el departamento de orientación y realizados por el profesorado y los tutores, aunque puede que ocasionalmente intervenga personalmente el orientador.

Hacen referencia estos autores a la necesidad de incorporar los nuevos medios tecnológicos a este modelo de intervención, pero ven en ellos cierto peligro al pretender los profesores y orientadores suprimir parte de la ayuda personal con estos métodos.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

**ALONSO TAPIA, J. (1995):** *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención.* Madrid, Síntesis.

**ÁLVAREZ ROJO, V. (1993):** Ámbitos temáticos y opciones metodológicas de la investigación en el campo de la orientación. En *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 5, 11-24.

**ÁLVAREZ ROJO, V. (1994):** *Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica.* Madrid, EOS.

**ÁLVAREZ ROJO, V. y HERNÁNDEZ, J. (1998):** El Modelo de intervención por programas. En *Revista de Investigación Educativa. Vol. 16, nº 2, p.79-123.*

**ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995):** *Orientación Profesional.* Barcelona, Cedecs.

**ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.) (1996):** *Manual de orientación y tutoría.* Praxis. Barcelona.

**BECK, C. E. (1979):** *Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos.* Buenos Aires, El Ateneo.

**BISQUERRA ALZINA, R. (2002):** Marco integrador de la orientación y la tutoría. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *La práctica de la orientación y la tutoría.* Editorial Praxis. Barcelona. Páginas 269-281.

**BISQUERRA ALZINA, R. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1998):** Los modelos de orientación. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coords.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Editorial Praxis. Barcelona.

**BISQUERRA, R. (1995):** *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica.* Madrid, Narcea.

**BLAT, J. y MARÍN, R. (1980):** *La Formación del Profesorado en Educación Primaria y Secundaria.* Barcelona, Teide-Unesco.

**BLOOMFIELD, M. (1911):** *The Vocational Guidance of Youth.* Boston, Houghton Mifflin.

**BREWER, J.M. (1932):** *Education as Guidance.* Nueva York, McMillan Co.

**CASTILLEJO, J.L. (1983):** *Nuevas Perspectivas en las Ciencias de la Educación.* Madrid, Anaya.

**CONYNE, R.K. (1987):** *Primary Preventive Counseling. Empowering People and Systems.* Muncie (Indiana), Accelerated Development Inc.

**FERNÁNDEZ TORRES, P. (1991):** *La función tutorial.* Madrid, Castalia-MEC.

**GARCÍA HOZ, V. (1968):** *Principios de Pedagogía Sistemática.* Madrid, Rialp.

**HOYT, K.B.: (1977):** *A primer for career education.* Washington D.C., U.S. Office of Education.

**LÁZARO, A. (1983):** "Tendencias temáticas en los estudios sobre orientación escolar en España", en *Bordón*, 246. 17-27.

**LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989):** *Manual de Orientación Escolar y tutoría.* Madrid, Narcea.

**LOBATO, C. (1994):** *La Orientación en la Educación Superior. Proyecto Docente.* Inédito, Universidad del País Vasco.

- LÓPEZ URQUÍZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999):** *Orientación escolar y tutoría*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- M.E.C. (1992):** *Orientación y tutoría*. Madrid, Ministerio de Educación.
- MATHEWSON, R.H. (1962):** *Guidance Policy and Practice*. Nueva York, Harper & Row.
- MILLER, F.W. (1971):** *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid, Magisterio Español.
- MOLINER, M. (1996):** *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994):** *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona, PPU.
- MONTANERO, M. (1998):** La acción tutorial. En BISQUERRA, R. (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- MYRICK, R.D. (1987):** *Development guidance and counseling: A Practical Approach*. Minneapolis, Educational Media Corporation.
- PARSONS, F. (1909):** *Choosing a vocation*. Boston, Houghton Mifflin.
- PLATA, E. (1992):** Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria. En BAUTISTA y otros: *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Archidona, Aljibe.
- PROCTOR, W.M. (1925):** *Educational and Vocational Guidance*. Boston, Houghton Mifflin.

**PROCTOR, W.M.; BENEFIELD, W. y WRENN, C.G. (1931):** Career counseling in contemporary U.S. High School. En *Review of Research in Education*, 7, 12, 92-147.

**R.A.E. (1992):** *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe. Madrid.

**REPETTO, E. y otros (1994):** *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.

**RIART, J. (1999):** La orientación y la tutoría. En ARNAIZ, P. y RIART, J.: *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona, EUB.

**RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998):** La función orientadora: claves para la acción. En *Orientación: Aspectos actuales y futuros. Número monográfico: Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, nº 2.

**RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord) y otros (1993):** *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona.

**RODRIGUEZ MORENO, M. L. (1995):** *Orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial CEAC. Madrid.

**RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1995):** *Orientación e intervención psicopedagógica*. CEAC. Barcelona.

**ROGERS, C.R. (1951):** *Counseling and Psychoterapy*. Nueva York, Houghton Mifflin.

**SANTANA, L. y ÁLVAREZ, P. (1996):** *Orientación y Educación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. EOS. Madrid.

**SANVISENS, A. (1984):** *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona, Barcanova.

**SARRAMONA, J. y MARQUÉS, S. (1985):** *¿Qué es la Pedagogía? Una Respuesta Actual.* CEAC. Barcelona.

**SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1990):** *Intervención psicopedagógica y orientación educativa.* Barcelona, PPU.

**SUPER, D. E. (1957):** *The Psychology of Careers.* Nueva York, Haper & Row.

**TENA ROSA, M. y otros (1998):** *La acción tutorial. De la teoría a la práctica.* Madrid, Bruño.

**THRASER, F. y BLOLAND, P. (1989):** Student Development Studies: A Review of Published Empirical Research. En *Journal of Counseling and Development*, 67, 547-554.

**VALLS FERNÁNDEZ, F. (1998):** *Fundamentos de orientación profesional para psicopedagogos.* Universidad de Almería, Servicio de publicaciones. Almería.

**WILLIAMSON, E.G. (1950):** *Counseling Adolescents.* Nueva York, McGraw-Hill.

**WRENN, C.G. (1962):** *The Counselor in a Changing World.* Washington D.C., APGA.

**REPETTO TALABERA, E., RUS, V. y PUIG, J. (1994):** *Orientación educativa e intervención psicopedagógica.* UNED. Madrid.

**MILLER, F. W. (1971):** *Principios y servicios de orientación escolar.* Magisterio Español. Madrid.

**ADAME OBRADOR, M. T., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALZINA, R. (2001):** Principios, objetivos y funciones de la orientación. En

Bisquerra Alzina, R. (Coord.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. CISSPRAXIS. Barcelona.

**CAPLAN, G. (1964):** Principles of preventive Psychiatry. Basic Book. New York.

**MORRILL, W. H., OETTING, E. R., y HURST, J C. (1994):** Dimensions of counselor functioning. *Personal and Guidance Journal*, 52, páginas 354-359.

**DRAPELA, V. (1983):** *The counselor as consultant and supervisor*. Charles C Thomas. Illinois.

*Antecedentes y  
Evolución de la  
Orientación  
Educativa*





## **1. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN.**

Para encontrar los orígenes de la orientación tendríamos que remontarnos a los filósofos de la cultura clásica griega. Diferentes estudios sobre los antecedentes de la orientación y su historia (Álvarez González, 1995; Bisquerra Alzina, 1996; Menchén Bellón, 1999; Monescillo Palomo y otros, 1998; Vélaz de Medrano Ureta, 1998) hablan de éstos como los primeros que plantearon los principios psicopedagógicos de la orientación. «Conócete a ti mismo», era el precepto del oráculo de Delfos que Sócrates (469-399) repetía a sus discípulos y que planteaba uno de los objetivos prioritarios de la orientación como es del conocimiento de uno mismo. Platón (429-348) por su parte, reparaba en la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos para lograr su ajuste y adecuación social y Aristóteles (384-322) defendía el desarrollo de la racionalidad para poder elegir una actividad de acuerdo a los intereses de los sujetos.

También encontramos en el mundo antiguo la figura del «*paidagogós*» que se dedicaba, como nos relata Clemente de Alejandría, a “conducir al niño” a la escuela. Esta nueva figura que aparece en Grecia se va afianzando y de ahí que pasase de ser un mero acompañante a ser «formador del carácter y la moralidad» (De Alejandría, 1998: 22). Era el pedagogo el que permanecía al lado del niño durante toda la jornada, lo iniciaba en los buenos modales y en las virtudes, le enseñaba a comportarse en el mundo y en la vida (De Alejandría, 1998: 23). De esta forma aparece aquí dibujada de

manera sutil la figura del orientador por un lado y por otro la del tutor, cada una de ellas delimitadas actualmente.

Como se puede ver,

*«la acción de orientar es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y ha sido necesaria a lo largo de la historia para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente»*  
(Monescillo Palomo y otros, 1998: 23).

A comienzos de nuestra Era, el cordobés Lucio Anneo Séneca (hacia el 4 a. C. – 65 d. C.), recoge los principios filosóficos de los griegos y afirma en dos pasajes de sus obras *De tranquillitate animi* (c. VI) y *De ira* (c. II 9) lo que Benavent Oltra (1993) transcribe:

*«nadie debe encaminarse sino a donde le guíe la fuerza de su ingenio, y que la proporción dominante de calor y de humedad en cada individuo determina sus inclinaciones»*

Para él, la finalidad de la educación es el dominio de sí mismo, de las pasiones y apetitos (Menchén Bellón, 1999: 67).

Pocos años después, Marco Favio Quintiliano (36 d. C. – 95 d. C.), nacido en la Calahorra, marchó a Roma donde ejerció la abogacía y la enseñanza siendo preceptor de dos sobrinos-nietos del Emperador Domiciano. Se le considera el mayor pedagogo de la antigüedad.

Quintiliano expone en su obra *Instituciones Oratorias* entre otras cosas los principios de la formación del hombre. Para él la educación es la base de la instrucción y ambas formaban los cimientos de la nueva ciencia: la pedagogía.

En relación a Quintiliano, Menchén Bellón (1999: 68) entiende que para este autor *«la formación se planeará en función del niño y el maestro ha de conocer el ingenio de ellos para poder aconsejarle en sus estudios y ocupación posterior»*.

Siglos después, en la Edad Media, encontramos otros autores que hacen palpable la necesidad de la orientación y su importancia. Entre los autores de este periodo histórico hallamos teólogos como *Santo Tomás de Aquino (1225-1274)* que en alguna de sus obras como *Summa Theologiae (1267)* y *Quaestiones Disputatae*, incluyen sugerencias pedagógicas para que se de una enseñanza eficaz fundamentada sobre todo en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas (Monescillo Palomo y otros, 1998: 23). Otro personaje de esta época fue el beato mallorquín *Ramón Llull o Raimundo Lulio (1235-1315)* quien escribe la *Doctrina Pueril* en la que ve la conveniencia de que cada persona elija la ocupación que mejor pueda desempeñar de acuerdo con sus capacidades y preferencias. Esta obra viene a ser como una «guía del estudiante» donde se puede encontrar, a modo informativo y muy general, las diferentes ciencias y artes que posteriormente podía el «estudiante» elegir. Para constatar este sentir, Menchén Bellón (1999: 76) hace referencia el siguiente párrafo:

*«Más segura riqueza es enriquecer a su hijo con un oficio, que legarle posesiones, pues toda riqueza que no sea un oficio, acaba por abandonar al hombre. Por eso, hijo mío, te aconsejo que aprendas tu oficio con que puedas vivir si fuera necesario»*.

El siglo XV trae consigo un nuevo periodo histórico fundamentado sobre todo en la concepción del hombre como centro de atención en todos sus ámbitos. Esta nueva concepción del hombre propicia la afloración de nuevas ideas de tinte humanista que a su vez favorecerían el desarrollo de la orientación. El Renacimiento aporta a la orientación diferentes autores

españoles que según Monescillo Palomo y otros (1998) pueden ser considerados precursores de la orientación. Entre estos estaría Rodrigo Sánchez de Arévalo (1404-1470) obispo teórico de la orientación, publicó en 1468 su obra *Speculum Vitae Humanae* dedicada íntegramente a describir una serie de profesiones así como a señalar la importancia de proporcionar información adecuada sobre las distintas ocupaciones para elegir una profesión (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Monescillo Palomo y otros, 1998). De la obra de Sánchez de Arévalo se pueden extraer varias ideas que hoy en día siguen teniendo vigencia. Estas ideas serían (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Álvarez González, 1995):

- ◆ *Las buenas decisiones y elecciones están basadas en la información, positiva o negativa.*
- ◆ *Cada persona tiene especial potencial para desarrollar una sola y específica actividad.*
- ◆ *La calidad en el desarrollo de la profesión depende tanto de la habilidad como del interés que se tenga por la misma.*

Otro de los españoles precursores de la orientación sería el filósofo y educador Juan Luis Vives (1492-1540). En su obra *De tractandis disciplinis* (1531) alude a la necesidad de conocer las aptitudes de cada persona para poder orientarla a las profesiones más semejantes con las de cada individuo. En otra obra de este mismo autor, en la *De anima et vita*, hace hincapié en la necesidad de que el profesorado se reúna, al menos cuatro veces al año, para conocer las características de cada alumno, tanto comportamiento como aptitud, y de esta forma poderles guiar de la manera más adecuada hacia los estudios más acordes a sus aptitudes y capacidades.

Juan Huarte de San Juan (1529-1588), este médico del siglo XVI sostiene en su obra *Examen de ingenios para las ciencias* (1575) que toda

persona nace con unas ciertas capacidades mejor desarrolladas que otras, y que por lo tanto, sería necesario que se tuviesen en cuenta estas cualidades para posteriores elecciones tanto en el ámbito académico como profesional. Es en esta obra donde se establece una relación entre las habilidades que manifiestan las personas vs. el tipo de artes y letras que a cada uno corresponde. Del mismo modo, Menchén Bellón recoge las relaciones que hace este doctor entre el ingenio y las clases de individuos. Entendiéndose por ingenio la inteligencia y los talentos.

### RELACIÓN DEL INGENIO Y LAS CLASES DE INDIVIDUOS

GRADOS DE INGENIO	CLASES DE INDIVIDUO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer grado: sólo de quienes comporten las cuestiones fáciles y claras.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Individuos de memoria (memoriosos).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Segundo grado: de aquellos que sólo dominan los saberes que el maestro les enseña.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Individuos de imaginación (imaginativos).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tercer grado: los ingenios inventivos son tan perfectos que no necesitan de maestros que les enseñen.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Individuos de entendimiento (intelectivos).</li></ul>

Fuente: Menchén Bellón, 1999: 84.

Los planteamientos que se esbozan en su obra parten de tres principios:

- ◆ Los hombres son diferentes debido a su condición innata y a sus diferentes habilidades.

- ◆ El ambiente influye de manera decisiva en propiciar esas diferencias de las habilidades al igual que la educación aunque en menor medida.
- ◆ La herencia, sin dejar a un lado la educación y la influencia del ambiente, es la razón primordial por la que cada persona se ve condicionada según sus habilidades a una determinada profesión.

Referente a este escritor, diversos autores como Álvarez González (1995) y Rodríguez Espinar y otros (1993), consideran a este médico navarro como el precursor del enfoque de rasgos y factores en la orientación profesional y a la vez como un pionero de la selección profesional y de la psicología diferencial moderna.

Cabe destacar también como precursores de la orientación a otros autores del panorama internacional como: Montaigne (1533-1592) quien plantea en sus "*Essais*" la dificultad de detectar las inclinaciones naturales de los niños y con ello la preocupación de orientarlos incorrectamente; Descartes (1596-1650); Pascal (1623-1662) en su obra *Pensées* expone su preocupación por cómo se debería hacer la elección de un oficio y consideraba a ésta como la decisión más importante que tenía que tomar en la vida; Locke (1632-1704) entiende que la educación y las experiencias son las que organizan la mente de la persona y por lo tanto, la educación sería un determinante muy importante a la hora de la elección vocacional; Leibnitz (1646-1716) este precursor de la lógica matemática defiende que la educación es la que determina la elección vocacional y afirma que cada profesión precisa de una formación específica; Berkeley (1685-1753); Montesquieu (1689-1755) afirma en su libro *El Espíritu de las Leyes* (1748) que la libre elección de una profesión contribuye a realizarse personal y profesionalmente; Hume (1711-1776); Kant (1724-1804) o Karl Marx (1818-1883) entre otros.

A partir del siglo XVIII, la sociedad se ve inmersa en una serie de cambios de tipo socioeconómico que propician una mayor atención a las potencialidades de las personas y a su educación. Esta necesidad parte desde la propia Revolución Francesa (1789) que abole los privilegios y corporativismos y promulga la igualdad de oportunidades. Ante esta igualdad de oportunidades para desempeñar un oficio, es necesario que se parte de unos requisitos o exigencias. Es aquí, donde la educación y su componente vocacional entran de lleno y cumplen su función de formar y a la vez seleccionar según sus capacidades y potencialidades.

A lo largo de ese siglo y comienzos del XIX tiene lugar la revolución industrial propiciando el surgimiento de una serie de problemáticas de tipo sociolaboral como: la destrucción de puestos de trabajo, explotación juvenil y salarial, inmigración, etc...

Estos acontecimientos que se producen durante estos siglos siembran la simiente de una concepción nueva de la educación y a su vez precursores de la Orientación educativa moderna. A este respecto, las aportaciones que hace Rousseau (1712-1778) sobre la educación quedaron plasmadas en su obra *Emilio* (1762), donde pone en constante relación los conocimientos de la psicología con las normas educativas, y descubre los principios psicopedagógicos de una enseñanza activa y funcional. Define los principios de una pedagogía renovada pensada para la construcción de una nueva sociedad libre y consecuente con sus actos.

En particular, los principios de la didáctica que Rousseau sostiene son los siguientes (Pérez Vergara, 2002):

- ◆ Enseñar por el interés natural del niño y nunca por el esfuerzo artificial, de ahí resulta que sigan vigentes sus postulados de abandonar todo antes de fatigar al niño y de desgastar su interés

inútilmente, siendo preferible que aprenda poco a poco, a que haga algo en contra de su voluntad y libertad.

- ♦ Educación activa o auto activa, es la ventaja de aprender por nosotros mismos, pues no debemos de acostumbrarnos a una servil sumisión a la autoridad de los demás, sino que, ejercitando nuestra razón, adquiramos cada vez más ingenio para conocer las relaciones de las cosas, conectando nuestras ideas e inventando instrumentos; en cambio, adoptando todo lo que se nos imponga, el espíritu se desenvuelve torpe e indiferente.

*«En las pedagogías más elaboradas el maestro emite sus órdenes y piensa que es el amo; pero es el niño quien en realidad manda. (...) Tomad el curso opuesto con vuestro pupilo; dejad que piense que él es el amo en tanto vosotros lo sóis (...) Su trabajo y sus juegos, sus placeres, sus dolores, ¿no están en vuestras manos sin que él lo sepa? Sin duda el deseará hacer sólo lo que quiere, pero deberá querer sólo lo que el maestro desea que él haga. Nunca deberá tomar un camino que no hayáis anticipado; nunca abrirá su boca sin que sepáis lo que va a decir». (Rousseau, 1762)*

También en su obra, hace referencia a aspectos relacionados con los diferentes tipos de ocupaciones analizándolos desde el punto de vista psicológico.

Otra de las personalidades que hace sus aportaciones a la pedagogía renovada de esta época es Pestalozzi (1746-1827). Este autor presenta, con motivo de unas cartas dirigidas a los padres de sus alumnos, un verdadero trabajo de observación sistemática en el aula. De esta forma, Álvarez



González (1995) lo considera como precursor de los actuales informes o registros acumulativos.

Ya en el siglo XIX, encontramos diferentes autores como Edward Hazen, que en su manual *The Panorama of Professions and Traders* (1836) plantea la idea de impartir un curso en las escuelas sobre oficios y ocupaciones así como visitar lugares de trabajo; Por otro lado, George Merrill creó en 1895, en la Escuela de Artes Mecánicas de San Francisco, un servicio de orientación sistemático para la inserción socio-laboral y para asesorarlos incluso después de la finalización de sus estudios (Bisquerra Alzina y otros, 1998). En 1899 J. Sidney Stoddard publicó *What I shall do?* donde se reflejan las peculiaridades de las distintas profesiones describiendo sus ventajas y desventajas.

A largo del recorrido histórico realizado desde la Antigüedad hasta finales del siglo XIX, se puede apreciar que las concepciones y formulaciones de consejo y ayuda han ido evolucionando desde sus comienzos como algo de tipo mágico, filosófico, religioso, etc. hacia otras de tipo educacional e institucional. Estos procesos de cambio se han visto impregnados por todos aquellos acontecimientos que han marcado de manera poderosa la humanidad. El paso de una sociedad de hechiceros, castas, gremios, de leyes como las de la Revolución Francesa, las consecuencias de la Revolución Industrial como las migraciones de personas de las zonas rurales a las ciudades, el aumento del paro y la necesidad de mano de obra especializada, provocaron que a comienzos del siglo XX se empezase hablar de Orientación con el adjetivo de educacional y de esta forma pasó a ser considerada disciplina científica e institucionalizada (Álvarez González, 1995: 59).

Existe unanimidad en la mayoría de los estudios sobre orientación, al señalar que la Orientación Profesional surgió en Estados Unidos a comienzos del siglo XX y fue indudablemente el punto de arranque de la Orientación.

Ésta surge de la mano de Frank Parsons (1854-1908) quien inauguró un servicio de orientación profesional para jóvenes (pionero en la orientación vocacional); Jesse B. Davis (1871-1955) introdujo el primer programa de orientación en el escuela a la vez que temas relativos al asesoramiento moral, relaciones interpersonales y actividades extraescolares (pionero de la orientación educativa), y Truman L. Kelly quien, en 1914, acuña el término orientación educativa (*educational guidance*).

Las causas que provocaron el surgimiento del movimiento organizado de la Orientación según diferentes autores (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Vélaz de Medrano Ureta, 1998; Álvarez González, 1995; Rodríguez Moreno, 1988) pueden estar relacionadas con diversos factores y que López Urquizar y Sola Martínez (1999: 50) sintetizan en:

<b>Socio-culturales y políticos</b>	<b>Socio-económicos y técnicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Desequilibrio entre el capital y la clase obrera.</li> <li>◆ Necesidad de la especialización profesional.</li> <li>◆ Políticas educativas reflejo de la necesidad de avanzar social y profesionalmente (reconstrucción de los curriculum).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Nuevos descubrimientos que precisan de una selección y cualificación adecuada para incrementar el nivel de producción.</li> </ul>
<b>De progreso científico</b>	<b>De desarrollo de las profesiones de ayuda</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ El conocimiento científico se impuso pro que los intereses individuales exigían la verificación de las prácticas científicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Necesidad de ajustar a las personas a su mundo y al laboral.</li> <li>◆ Obligación de tomar decisiones y elegir profesiones según las capacidades del individuo y las demandas socio-profesionales.</li> </ul>

A este respecto, Beck (1979: 23) hace un estudio de las influencias que condujeron a la creación de la orientación formal en los Estados Unidos recopilándolas en una nómina compuesta por 24 influencias que como afirma él, muchas de las categorías que presenta se superponen pero reflejan en sí las relaciones y las tensiones entre las personas, grupos y culturas.

1. *La coeducación.*
2. *El cambio de la vida rural a la urbana.*
3. *Los progresos en los transportes y, por lo tanto, en la movilidad geográfica.*
4. *La accesibilidad de la educación.*
5. *El cambio de los conceptos de la educación.*
6. *La industrialización y diversificación.*
7. *La inmigración.*
8. *La guerra civil.*
9. *La liberación de los esclavos.*
10. *Las dos guerras mundiales y el conflicto de Corea.*
11. *Las tensiones internacionales.*
12. *El cambio en la política internacional.*
13. *La crisis y las recesiones.*
14. *Las diferencias locales en las actitudes hacia la educación.*
15. *La investigación psicológica, particularmente en lo concerniente a tests.*
16. *Las formulaciones teóricas de los psicólogos.*
17. *Los movimientos de salud mental.*
18. *Los escritos fundamentales sobre enfermedades mentales y angustia.*
19. *El apoyo a investigaciones básicas brindado por fundaciones e individuos.*
20. *La preocupación por la conservación del talento.*
21. *La necesidad de personal técnico en la industria.*
22. *Las consideraciones sobre defensa nacional.*
23. *La legislación federal, en particular las leyes militares.*
24. *Influencias diversas.*

A modo indicativo para mayor profundización en el tema, Álvarez González (1995: 62) presenta de forma esquemática un cuadro en el que expone los factores determinantes de los orígenes y desarrollo de la Orientación Profesional según la lectura de seis autores diferentes dando una idea muy completa de los motivos y causas de su origen y desarrollo.

Además de estos factores, hay que destacar otros como grandes corrientes o acontecimientos históricos que han incidido en la evolución de la Orientación. Diversos autores (Vélaz de Medrano Ureta, 1998; Rodríguez Moreno, 1988; Rodríguez Espinar y otros, 1993; López Urquizar y Sola Martínez, 1999; Álvarez González, 1995; López Sánchez, 2002) señalan entre estos el desarrollo de las técnicas estadísticas y psicométricas y su aplicación a la educación, por parte de autores como C. Spearman, Pearson, Thorndike, J.P. Guilford, L.L. Thurstone, R. Cattell y H. Kaiser; así como también hacen mención a otros movimientos surgidos a finales del siglo XIX y que, de igual forma, influyeron de manera importante en su desarrollo. Entre estos movimientos estarían: movimiento de la Reforma Social, movimiento Psicométrico, movimiento de Higiene Mental, movimiento Psicoanalista y movimiento del Counseling americano. A continuación describiremos de manera resumida las principales ideas de cada movimiento.

### ***El Movimiento de la Reforma Social***

Este movimiento viene propiciado, tanto en Europa como Norteamérica, por la estructura social del momento, la marginación, la inmigración, el trabajo prematuro de los niños, la reconversión industrial y diversificación de la mano de obra, etc. Todo esto, suscita la aparición de la Orientación Profesional como respuesta a la problemática social creada y como intento de corregir los desequilibrios sociales generados. En un principio, este tipo de orientación tiene un carácter filantrópico y humanitario (Álvarez González, 1995: 63). Por lo tanto, habría que pensar que los primeros orientadores no serían ni psicólogos ni pedagogos sino, expertos de la esfera social (López Sánchez, 2002: 12).

Este movimiento sitúa a la Orientación fuera del marco escolar ya que son actividades extraescolares aunque con intencionalidad educativa (Álvarez González, 1995: 64). Proporcionaban el aprendizaje y el asesoramiento

necesario, preferentemente, a los jóvenes desescolarizados y de clases bajas para su integración en el mundo del trabajo.

### ***El Movimiento Psicométrico***

De la necesidad de buscar una metodología objetiva y científica para conocer las peculiaridades de los sujetos y así orientarles hacia la profesión que mejor se adecuara a sus características, la orientación como disciplina enfocada a la intervención, participó de los avances de la psicología aplicada; sobretodo de la medición y el diagnóstico del sujeto. El respaldo lo encontró en los tests como instrumentos de diagnóstico.

El movimiento psicométrico surge en Europa (Álvarez González, 1995: 64) de la mano de Binet quién elaboró el primer test de inteligencia en 1905 e introdujo el concepto de *edad mental*. También hay que destacar los trabajos de otros autores como Wundt y sus test sensoriales, Spearman y Thurstone con el desarrollo del método de análisis factorial, Kraepelin y Oehrn con la elaboración de pruebas mentales, Stern y sus pruebas de personalidad, Strong y su test de Intereses Vocacionales (1928) Terman y su C.I, y los trabajos de Cattell con la incorporación del concepto del factor "g".

Para Álvarez González (1995: 65), la incorporación de los tests al proceso orientador supuso la utilización de un método científico para el desarrollo del diagnóstico diferencial, pero a la vez esto se convirtió en "adicción a los mismos". Por otro lado, para Rodríguez Espinar y otros (1993: 17), este modelo presenta un defecto al no incorporar a las fases de análisis, síntesis y diagnóstico la fase de Consejo que sería la verdaderamente orientadora. De esta forma, se le prestaba más atención a la fase de diagnóstico que a la propiamente educativa, el Consejo. Por lo tanto, se le restaba el valor educativo y las posibilidades reformadoras del contexto

educativo y productivo que se promovían desde sus orígenes (Vélaz de Medrano Ureta, 1998: 23).

### ***El Movimiento de Higiene Mental***

Diferentes autores (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Álvarez González, 1995; y López Sánchez, 2002, entre otros) señalan a Clifford Beers como uno de sus pioneros. En 1908 publicó su obra "*A Mind that Found Itself*" en la que relata las experiencias personales con enfermos mentales y las condiciones en las que vivían. En este trabajo, C. Beers, llega a la conclusión de que el problema no está solamente en el sujeto sino también en el contexto. Es a partir de aquí, cuando aparece, como apunta Álvarez González (1995: 66), la necesidad de prestar atención a la dimensión afectiva para descubrir los conflictos personales lo más pronto posible y ofrecer así el asesoramiento y la ayuda individualizada necesaria. El psicoanálisis y la psicoterapia hacen sus aportaciones en el desarrollo de la higiene mental. Este movimiento dará un paso considerable para posteriores movimientos como el "*Counseling*".

### ***El Movimiento Psicoanalista***

El movimiento psicoanalista coge fuerza a partir de 1930 como movimiento innovador que aportaba nuevos procedimientos para el diagnóstico como son: el estudio de casos, la asociación libre, la interpretación de los sueños, la transferencia, etc. También trata como el movimiento de higiene mental de los conflictos personales y a la dimensión afectiva. Es un avance más respecto al movimiento psicométrico al posibilitar el conocimiento del individuo de una forma más integral y psicodinámica y a la vez menos fragmentada.

### ***El Movimiento del Counseling americano***

La aparición del movimiento Counseling es consecuencia como apunta Vélaz de Medrano Ureta (1998: 23) a la evolución de la Orientación desde mediados de la primera década del siglo XX hasta la mitad de siglo.

El término aparece por primera vez en la obra de Proctor, Bloomfield y Wrenn "*Workbook in Vocations*" en 1931. Entendiendo este término como el proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de las diferentes ofertas educativas y profesionales y su relación con las aptitudes e intereses propios del sujeto.

Monescillo Palomo (1998: 26) entiende que las aportaciones de los años treinta van a propiciar una transición de la orientación vocacional (guidance) al asesoramiento psicológico (counseling). En este punto, la obra "*Counseling and Psychotherapy*", de Carl Rogers en 1942, va a introducir nuevos elementos al movimiento Counseling. Todos estos procesos y movimientos van a desembocar en la ampliación de las funciones de los orientadores para atender los nuevos campos de intervención como pueden ser: la relación personal, los aspectos afectivos y emocionales, la actitud frente al sujeto, etc.

Dentro de este apartado dedicado al desarrollo histórico de la Orientación, es conveniente delimitar aquellas etapas que han propiciado el desarrollo y evolución de esta materia científica a lo largo del siglo XX. Para llevar a cabo esta distribución de los acontecimientos, se ha revisado los trabajos realizados por: Álvarez González (1995); Monescillo Palomo y otros (1998); Gordillo (1988); Vélaz de Medrano Ureta (1998); Beck (1979); y López Sánchez (2002).

**Álvarez González (1995)**

**Monescillo Palomo y otros (1998)**



<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comienzos de la Orientación Profesional (1900-1915).</li> <li>▪ Periodo de contrastes y maduración de la Orientación (1915-1950).</li> <li>▪ Expansión de la Orientación e intentos de profesionalización (1950-1970).</li> <li>▪ Profesionalización de la Orientación. La Orientación a partir de 19070.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orígenes y precursores. Desde la Antigüedad hasta 1915.</li> <li>▪ Surgimiento del Counseling. Entre la primera Guerra Mundial y final de los años cuarenta.</li> <li>▪ Década de los treinta.</li> <li>▪ Década de los cuarenta.</li> <li>▪ Década de los cincuenta.</li> <li>▪ Década de los sesenta.</li> <li>▪ Década de los setenta.</li> <li>▪ Década de los ochenta.</li> <li>▪ Década de los noventa.</li> </ul>
<p><b>Gordillo (1988)</b></p>	<p><b>Vélaz de Medrano Ureta (1998)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1900-1920: los comienzos de la orientación.</li> <li>▪ 1920-1940: el influjo de la "nueva educación" en la orientación.</li> <li>▪ 1940-1960: el origen y desarrollo de la orientación personal.</li> <li>▪ 1960-1970: intentos de profesionalización.</li> <li>▪ 1970-1980: la profesionalización de la orientación.</li> <li>▪ Década de los ochenta: la necesaria colaboración.</li> </ul>	<p>Cinco etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1900-1915: surge como intento de reforma social y adaptación a las demandas de mercado.</li> <li>▪ 1915-1950: desarrollo de técnicas estadísticas y psicométricas. Surgen diversos movimientos entre ellos el Counseling. Se incorpora la orientación al sistema educativo.</li> <li>▪ 1950-1970: alejamiento del modelo clínico y se entiende la orientación como intervención psicopedagógica.</li> <li>▪ 1970-1980: se potencia el modelo consulta y la intervención en el contexto comunitario. La prevención y el desarrollo pasan a ser funciones de la orientación.</li> <li>▪ 1980-años 90: predomina el modelo servicios interviniendo por programas globales. El orientador es agente de cambio educativo. Se crea en España la licenciatura en Psicopedagogía.</li> </ul>
<p><b>Beck (1979)</b></p>	<p><b>Rivas (1988)</b></p>

	(en Valls Fernández, 1998)
Categoriza la orientación en cinco periodos de desarrollo: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Etapa amorfa: desde el comienzo de los tiempos hasta la aparición de Freud.</li><li>▪ Etapa prescriptiva: desde Freud hasta las escuelas de pensamiento no directivas (C. R. Rogers).</li><li>▪ Etapa no directiva.</li><li>▪ Etapa fenomenológica.</li><li>▪ Etapa de Daseinanalyse.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Etapa observacional.</li><li>▪ Etapa empírica.</li><li>▪ Etapa teórica o teórica.</li><li>▪ Etapa tecnológica.</li></ul>

Diferentes clasificaciones de las etapas de desarrollo de la Orientación Profesional.

Como se puede observar, no hay una unanimidad a la hora de establecer unos periodos claros y diferenciados respecto al desarrollo de la Orientación. Ante esta desigualdad de criterios para establecer una parcelación o delimitación de la evolución de la Orientación, en este trabajo vamos a intentar englobar a varias de las anteriores pretendiendo dar así una visión lo más clara y objetiva posible del desarrollo histórico de la Orientación a lo largo del siglo XX. Estas etapas son: 1. Comienzos de la Orientación Profesional (1900-1915); 2. Maduración de la Orientación (1915-1950). 3. Propagación de la Orientación e intentos de profesionalización (1950-1970); 4. Profesionalización de la Orientación (1970-1980); 5. Etapa tecnológica y colaborativa (1980-2000).

### **1. Comienzos de la Orientación Profesional (1900-1915).**

Este periodo transcurre desde los comienzos del siglo XX hasta la Primera Guerra Mundial. Las circunstancias políticas – económicas y sociales por las que estaba pasando la sociedad norteamericana fueron el caldo de cultivo que propició la aparición de la Orientación Profesional. Ésta surgió

como mecanismo de ayuda a aquellos ciudadanos, y en especial a los jóvenes, que por las necesidades del mercado de trabajo tenían dificultades para su integración profesional y su adaptación social.

En 1908, Frank Parsons, funda la «*Vocational Bureau*» como intento para paliar los efectos de la industrialización sobre los jóvenes. Con esta iniciativa pretendía ayudarles a la hora de elegir una profesión.

Álvarez González (1995: 75) recopila los tres supuestos que aparecen en la obra «*Choosing a Vocation*» (1909) de Parsons sobre los que se basa este modelo de Orientación Profesional:

- a) Autoconocimiento de sus aptitudes, habilidades, intereses, expectativas, limitaciones, etc.
- b) Conocimiento del mundo profesional y ocupacional.
- c) Relación entre el autoconocimiento y el conocimiento de todo lo que le rodea a nivel profesional y ocupacional.

Otro de los nombres importantes de este periodo es J. B. Davis quien introdujo la orientación profesional en el curriculum de los alumnos de secundaria. Este seria el primer momento en el que la Orientación forma parte de la educación de los alumnos.

También se dieron diversos acontecimientos que dieron empuje al movimiento de Orientación Profesional y a la vez un carácter científico, profesional y social (Álvarez González, 1995). Entre estos acontecimientos se puede destacar los siguientes:

- a) Celebración en Boston (1910) del primer congreso de Orientación Profesional.

- b) Establecimiento en la Universidad de Harvard (1911) del primer curso de orientación.
- c) Creación de la *National Vocational Guidance Association* (NVAGA) en 1913.
- d) Edición de la primera revista científica dirigida a la orientación: *Vocational Guidance Bulletin* en 1915.

A finales de este periodo se sustituye el concepto de orientación profesional – *vocational counseling* – por el de asesoramiento profesional – *vocational guidance* -.

## **2. Maduración de la Orientación (1915-1950).**

Durante este periodo de treinta y cinco años se dieron dos Guerras Mundiales, un declive económico como la depresión del 29 y las consecuencias de estos dos importantes acontecimientos que favorecieron la aparición de diversas concepciones del proceso orientador. Entre estas Álvarez González (1995) distingue: a) La orientación como selección profesional; b) La orientación como ayuda individualizada y c) La orientación como proceso educativo. A continuación indicaremos las principales notas distintivas de cada una de ellas.

### **A) La Orientación como selección profesional**

- Desarrollo de las técnicas estadísticas y psicométricas con el consecuente desarrollo y expansión del movimiento psicométrico americano y de la psicotecnia en Europa.
- Necesidad de selección de personas a los puestos de trabajo sobre todo durante las Guerras Mundiales.

- Se aleja de su función orientadora y de reforma social y se reduce a la de ajuste y selección de personal.

### **B) La Orientación como ayuda individualizada**

- Se plantea a la Orientación como algo más que Orientación Profesional. El movimiento Counseling comienza como una técnica de ayuda personal y evoluciona con consideración de modelo o enfoque.
- El Counseling promueve el asesoramiento individual para aquellos individuos que necesiten algún tipo de ayuda o asistencia psicológica.
- Se da más importancia a la entrevista y a las relaciones personales que a los test como proceso de diagnóstico.
- Este nuevo enfoque amplía las funciones de los orientadores al ser de su competencia ahora las necesidades de la persona, sus problemas y sus peticiones de ayuda.

### **La Orientación como proceso educativo**

- Los movimientos de escuela nueva en América y de escuela activa en Europa propician la inclusión de la Orientación Profesional en el curriculum de los alumnos.
- Proctor en 1925 y Koos y Kefauver (1931) (en Álvarez González, 1995:79) sostienen que la «Orientación profesional no debe reducirse a la información ocupacional, sino que también se ha de ayudar al alumno en su opción de estudios (información académica)».

Durante este periodo convivieron dos enfoques teóricos diferentes que propiciaron dos concepciones de la Orientación Profesional: el enfoque racional y directivo (rasgos y factores) y el no directivo de Rogers.

### ***3. Propagación de la Orientación e intentos de profesionalización (1950-1970).***

Para Valls Fernández (1998), los años cincuenta representan la concienciación, por parte de muchos psicólogos vocacionales, de la necesidad de elaborar marcos teóricos y conceptuales que puedan proporcionar una explicación científica de la conducta vocacional.

También se ve reforzada la idea de propagación de la Orientación y los intentos de profesionalización al surgir desde diferentes partes del mundo la necesidad de intercambiar ideas y de organizarse para dotar de un cuerpo común a esta disciplina (Monescillo Palomo y otros, 1998: 27). Entre estas agrupaciones y asociaciones destacan la International Association for Educational and Vocational guidance (IAEVG); American Personnel and Guidance Association (APGA).

Durante estas dos décadas se va a desarrollar el enfoque no directivo. Hay un salto en la concepción de la orientación profesional al pasar de ayudar a una persona a elegir una ocupación, a desarrollar en el sujeto elementos de reflexión que le permitan afrontar su propia orientación a través de la relación personal.

Este nuevo enfoque, según Bisquerra Alzina (1996: 41), va a implicar en la práctica una serie de ideas que se irán desarrollando a lo largo de los años siguientes y de las que destacan:

- a) La orientación es un proceso continuo.
- b) La orientación es un proceso educativo.

- c) La orientación se ocupa de la globalidad de la persona y se enfoca de cara a un proyecto personal de vida.
- d) El individuo debe tomar conciencia de su responsabilidad de cara al desarrollo de la carrera a lo largo de toda su vida.

Hay diversos cambios que van a afectar la noción de la Orientación Profesional. Se va cambiando el término *vocacional* por el de *carrera* entendida ésta como la secuencia de puestos de trabajo por los que va a pasar a lo largo de la vida. También, va perdiendo fuerza la *psicología diferencial* hasta ahora predominante, a favor de la *psicología evolutiva* más acorde al pensamiento de desempeño de diferentes puestos de trabajo a lo largo de la vida personal del individuo. Es decir, se le asigna por primera vez el sentido de función total prestando ayuda en todas las áreas de su desarrollo vocacional, escolar, personal y social (Monescillo Palomo y otros, 1998).

#### **4. Profesionalización de la Orientación (1970-1980)**

Diversos autores consultados (Álvarez González, 1995; Monescillo Palomo y otros, 1998; Vélaz de Medrano Ureta, 1998; Gordillo, 1988) coinciden en señalar que a comienzos de los años setenta se producen unos cambios de renovación pedagógica propiciados por dos formas de entender la práctica orientadora: la educación para la carrera y educación psicológica. Por un lado, el *movimiento de educación para la carrera* defiende la inclusión de la orientación en el curriculum como instrumento para dotar al sujeto de mecanismos para autoorientarse tanto así mismo como en el entorno socioprofesional. Otro movimiento importante en esta etapa es el *movimiento de Educación Psicológica*. Éste tiene como objetivos la prevención y el desarrollo de los alumnos en los ámbitos: educativo, familiar, social y cognitivo.

En este periodo, Bisquerra Alzina (1998) y Álvarez González (1995), desatacan la aparición de la ayuda orientadora multicultural destinada a atender las diferencias personales, sociales, culturales, disminuidos psíquicos y físicos, a los marginados, a la mujer, etc. La intervención se extiende al contexto comunitario.

A lo largo de esta etapa, la orientación experimenta una gran difusión y la figura del orientador cobra un reconocimiento profesional. Se sugieren desde diferentes documentos la necesidad de una formación especializada, con titulaciones correspondientes y en áreas como puede ser la orientación familiar o el asesoramiento (Gordillo, 1988).

### **5. Etapa tecnológica y colaborativa (1980-2000).**

Para Valls Fernández (1998: 64), durante este periodo el asesoramiento se va a ver influido por la introducción de guías informáticas o sistemas similares para la orientación individual.

Gordillo (1988: 30) plantea la necesidad de colaboración de la psicología y de la educación para dotar a la Orientación de todos los componentes necesarios para crear una disciplina capacitada para afrontar los problemas tanto familiares como escolares y a la vez, aquellos problemas relativos a la salud mental que no caen dentro de la medicina psicopatología. Además, esa colaboración estaría encaminada hacia cuestiones de titulación y formación de orientadores.

Durante estas décadas se van a producir una serie de acontecimientos que van a propiciar la elaboración de programas de prevención de la salud comunitaria y desarrollo de hábitos saludables (como consecuencia del SIDA, el consumo de drogas, la educación sexual, tiempo libre, habilidades sociales, etc.). De igual forma, el movimiento para la carrera continúa su



expansión contribuyendo en la creación de los departamentos de recursos humanos en las empresas para atender las necesidades de los empleados.

En España durante la última década se creó el cuerpo de psicopedagogos en secundaria y en 1992 la titulación en Psicopedagogía. Más directamente en el ámbito de la Unión Europea hay que hacer mención al interés prestado a la Orientación Ocupacional en todos los países desarrollados. Esta iniciativa está encaminada a colectivos desfavorecidos como parados de larga duración, desempleados por procesos de reconversión, mujeres, marginados, jóvenes sin ninguna cualificación, etc. (Álvarez Rojo, 1994).

## **2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA.**

A lo largo de este punto expondremos los diferentes sistemas de orientación existentes en los países de la Unión Europea en lo que se refiere a sus funciones, destinatarios, etapas educativas a las que van dirigidas, entidades o instituciones que las gestionan, así como a las características más significativas de cada uno de ellos.

Todos los países de la Unión Europea han reconocido el derecho de los alumnos a recibir una orientación escolar, personal y profesional que les ayude en su formación integral como personas y les facilite la toma de decisiones en los momentos decisivos de su carrera escolar. Del mismo modo, todos asumen que la orientación es una tarea realizada por todo el profesorado en su interacción cotidiana con el alumno.

Sin embargo, para completar la labor del docente y apoyar y asesorar a la comunidad educativa, algunos países han creado la figura del orientador que presta sus servicios dentro del centro educativo. Este profesional suele ser un docente que se ha especializado en tareas de orientación. Un claro

ejemplo de esto es Dinamarca, donde hay un orientador en cada centro para asesorar a profesores, aconsejar a alumnos y padres, y entrar en contacto con empresas y otras instituciones educativas.

En Suecia, desde 1994, el director tiene la responsabilidad absoluta de asegurar que todos los alumnos reciben orientación escolar y profesional dentro de la escuela. En el Gales e Inglaterra existe una larga tradición de asesoramiento y orientación para todos los alumnos de las escuelas de primaria y secundaria, llevada a cabo mediante los propios profesores. En las escuelas de secundaria éstos se ven apoyados por servicios de orientación externos.

En otros países como España, Finlandia y Escocia tienen orientadores en el centro sólo en la enseñanza secundaria. En el caso de España, es a partir de 1990 con la LOGSE, se crea un departamento de orientación en todos los centros de secundaria financiados con fondos públicos.

En Finlandia y Escocia los servicios de orientación han estado disponibles dentro de los centros desde la década de los años setenta. Esta orientación se refiere a cuestiones de curriculum, elecciones vocacionales, asuntos personales o sociales. El desempeño de esta labor es desarrollada por profesores que han sido promovidos para el puesto especializado de orientador.

En el caso de Luxemburgo, existe un centro de orientación educativa y psicológica que funciona desde 1987 en el que se ofrece información a los alumnos en aspectos tanto psicológicos como del ámbito escolar. Además, coordina la acción orientadora en los Liceos y los Liceos Técnicos.

Hay que señalar que en otros países no existe un personal específico para realizar las tareas de orientación dentro de los centros. La orientación la realizan los propios profesores dentro de su labor docente.

Hasta este momento se ha hecho una breve introducción sobre los aspectos más relevantes de los servicios de apoyo interno en los centros. También hay que hacer mención a los servicios que prestan orientación a los centros educativos pero que no se sitúan dentro del propio recinto escolar. Estos estarían compuestos por los servicios de apoyo externo que cada vez más se están instituyendo como pieza clave para mejorar la calidad de la educación mediante el apoyo a la tarea realizada por los docentes en el aula.

Como se ha podido comprobar en este breve boceto de los sistemas de orientación que conforman la Unión Europea, se puede observar que no responden a un sólo modelo ni presentan estructuras administrativas similares como apunta Álvarez González (1995: 101). Este mismo autor, afirma que

*«existe una cierta preocupación por consolidar estos servicios y por marcar una serie de directrices y tendencias de carácter general que afecten a todos los países de la Unión Europea».*

A pesar de las distintas concepciones y estructuras de los sistemas de Orientación en los países miembros de la Unión Europea, Watts, Dartois y Plant (1991: 13-15) señala algunas tendencias comunes:

La primera es que la orientación escolar y profesional es percibida de forma creciente como **un proceso continuo** que debería empezar enseguida en las escuelas, continuar durante el periodo de la transición hacia la vida adulta y profesional y ser accesible a lo largo de la vida adulta y profesional.

La segunda tendencia es la **evolución hacia un modelo profesional más directo**, la relación orientador y orientado cambia. La orientación es considerada como parte integrante del proceso y del proyecto educativo. De esta forma el abanico de intervención se ve ampliado implicando un apoyo en su papel de orientación, a los enseñantes, tutores, etc., utilización de los

padres, o de otras personas de su entorno y mayores medios para conocer las ofertas destinadas a los jóvenes. Éste modelo se aproxima más a la orientación y a una mejor adecuación y utilización de los medios.

La tercera tendencia pone el acento en **el individuo como agente activo del proceso de orientación**, y esto se percibe a través de:

- El desarrollo de programas de adecuación para las elecciones de aprendizaje en empresas, intentando capacitar al joven para sus propias decisiones o elecciones de los medios.
- El consejo orientador en lugar del dictamen.
- La disminución de los tests y la incitación a la autoevaluación.
- El desarrollo de los servicios de libre consulta en los centros de información y los sistemas de orientación asistida por ordenador.
- El interés por la «formación para emprender».
- La participación de los jóvenes en la preparación de los folletos de información y en la animación de centros de información.

A modo de conclusión, el orientado es el centro activo del proceso de orientación y el orientador actúa como punto de referencia especializado, y en parte como el animador de otros recursos a los cuales el joven puede apelar.

Álvarez González y Bisquerra Alzina (2001) asumen las propuestas por Watts, Dartois y Plant, y plantean tres más:

La cuarta tendencia, siguiendo el orden, se entendería que la orientación no puede concebirse como algo periférico o marginal al propio marco escolar, sino que debe **integrarse dentro del proceso educativo** para que desarrolle su carácter preventivo de desarrollo y de intervención social.

Al hilo de la anterior, propone la potenciación de la orientación en los diferentes niveles educativos para reforzar el proceso educativo, estimular el aprendizaje y ayudar en las transiciones.

Por último, dentro de las tendencias que los sistemas europeos de educación deben seguir, nos encontraríamos con la necesidad de asumir la idea de **la dimensión europea de la orientación**. La necesidad de crear canales y medios de comunicación y de información entre los diferentes países de la Unión Europea en lo que se refiere a política social (empleo) y política educativa (formación).

Respecto a la última tendencia mencionada, Rodríguez Moreno (1996) plantea la necesidad de que los Estados miembros refuercen la dimensión europea de los servicios de orientación como medida a la llegada del Mercado único.

Hasta el momento, la dimensión europea de la orientación ha promovido en los Estados miembros la creación de programas de formación para los orientadores de los diferentes países, las visitas e intercambios entre profesionales de la orientación, la elaboración de manuales, y materiales para dar a conocer los diferentes sistemas de orientación de los Estados miembros, y los programas de experiencias laborales de intercambio de estudiantes pre y universitarios.

En esta misma línea, Rodríguez Moreno (op. cit.) señala las funciones que los servicios de orientación realizaran desde una perspectiva europea:

- a) La existencia de un potencial laboral y de formación en otros Estados miembros.
- b) Ayudar a conocer las oportunidades que ofrecen otros Estados miembros.
- c) Responder a las peticiones hechas por individuos de otros Estados miembros.
- d) Ayudar a los individuos de otros Estados miembros a volver a sus países de origen.

Ante estas perspectivas que se auguran, cabe hablar de la **Euro – Orientación** y de la **Euro – Información** como nuevos conceptos que nacen a la par de la creación de la Unión Europea y que conllevan la redifinición de muchos de los planteamientos hasta ahora vigentes.

Se deben de potenciar las **relaciones transfronterizas** intensificando la **comunicación** entre las personas que se dedican al campo de la orientación en ambas partes de las fronteras, mejorando la **cooperación** en la transferencia de información y publicación conjunta, y la **coordinación** entre los profesionales de la orientación para dar el mejor servicio posible a sus estudiantes o sujetos.

Del mismo modo, los Estados miembros tienen que plantear y desarrollar iniciativas destinadas a fomentar la conciencialización de la dimensión europea. Tienen que promover **iniciativas transnacionales** como la publicación de euro-guías, manuales sobre oportunidades de empleo en otros países, etc. y fomentar los intercambios de experiencias, personas, formación y visitas.

En último lugar hay que hacer referencia a las **iniciativas comunitarias** que se han llevado a cabo para potenciar la dimensión

europea de la orientación, destacando entre ellas muchos de los proyectos del programa PETRA sobre formación profesional inicial; el programa ERGO sobre el asesoramiento a parados de larga duración, los programas de fomento de movilidad de estudiantes y profesionales de la educación como los conocidos ERASMUS, COMETT, LINGUA, LEONARDO, etc.

Para hacer más dinámica y facilitadora la labor de exposición y comprensión de ambos sistemas de apoyo a la labor educativa hemos creído conveniente proceder a desglosarlos según el desarrollo y evolución que se ha propiciado en cada país.

### ***Servicios de Orientación en los Países de la Unión Europea.***

#### **2.1. Alemania.**

La orientación en Alemania se remonta a 1902 en Munich cuando se abre la Oficina de Formación Profesional. Ya en 1918, se promulgó la primera ley que regulaba los Servicios de Orientación en ese país (Monescillo Palomo y otros, 1998).

En este país se diferencia claramente dos tipos de orientación: la centrada en el ámbito escolar y la centrada en el ámbito profesional.

La **Orientación escolar** se caracteriza por las siguientes peculiaridades:

A partir de la promulgación en 1970 del Plan General de Educación es cuando se decide integrar la orientación dentro del sistema educativo formando parte del curriculum escolar (Álvarez González, 1995). La orientación es asumida por el propio profesor dedicando cinco horas

semanales a la acción orientadora del grupo y el orientador o psicólogo escolar se dedicará a la tarea orientadora individual.

Los servicios de orientación escolar, llamados *Bildungsberatung*, abarcan los diferentes niveles educativos desde la educación Primaria hasta la Universidad. Es decir, desde los 6 hasta los 25 años.

En la etapa de Primaria, los cuatro primeros años denominados *Grundschule*, los profesionales de la orientación tienen una función marcadamente psicopedagógica (López Sánchez, 2002).

Respecto a la Educación Secundaria, Álvarez González (1995: 106), señala que durante este periodo existe una orientación vocacional integrada en el curriculum escolar denominada *Arbeitslehre*, y dirigida a los alumnos/as de 16 a 18 años. López Sánchez (2002:114-115) recoge de forma breve los diferentes profesionales que durante esta etapa educativa coexisten para atender las necesidades educativas de los alumnos/as en el ámbito de la orientación:

**Profesorado en general:**

- Orientación académica.

**Profesorado de enlace:**

- Orientación académica y personal.
- Orientación individual y grupal.
- Enlace con centros profesionales.
- Enlace entre 1º y 2º ciclo de secundaria.

**Profesores de orientación:**

- Orientación académica y personal.
- Orientación a alumnos con problemas personales o académicos.



**Consejeros de orientación de los servicios de empleo:**

- Intervienen en el centro.
- Orientación profesional.

La **Orientación Profesional** en este país se encuentra muy desarrollada al poseer un sistema «Dual» de Formación Profesional (Alternancia Formación – Trabajo) como señala Álvarez González (1995: 106).

Siguiendo los trabajos de Rodríguez Moreno (1988, 1995), López Sánchez (2001, 2002) y Álvarez González (1995), en Alemania existe un Servicio Central de Orientación Profesional dependiente de la Oficina Federal de Empleo que tiene como funciones: información profesional y ocupacional a las escuelas, coordinación de la practica en las empresas, formación de orientadores, estudios de mercado de trabajo, documentación y materiales. Dependientes de estos servicios centrales existen en cada *Länder* unas Oficinas de Ocupación que integran en sí mismas un departamento de orientación profesional y de colocación.

## **2.2. Austria.**

La actividad orientadora que se lleva a cabo en este país se centra en la detección de las dificultades de aprendizaje, en ofrecer información acerca de las diferentes salidas educativas y profesionales al finalizar la etapa obligatoria, así como a la orientación personal.

Los servicios de orientación se encuentran divididos entre los dedicados al ámbito meramente educativo o escolar y los dedicados a la orientación profesional. Los primeros son gestionados por el Ministerio de

Educación y el personal es formado especialmente para esa tarea (López Sánchez, 2002: 116).

La orientación profesional a su vez, depende del Ministerio de Empleo y Asuntos Sociales, aunque existen diferentes agencias de empleo que tienen servicios especializados para el empleo de jóvenes.

En este particular, López Sánchez (2001: 85) hace referencia a la creación en los últimos años de centros de información profesional donde se ofrece información sobre estudios y recibir detalles sobre profesiones, requisitos académicos y perspectivas de futuro.

### **2.3. Bélgica.**

El nacimiento de la orientación en Bélgica se remonta a 1912 con la creación de la Sociedad Belga de Paidotecnia que tenía la misión, según apuntan López Urquizar y Sola Martínez (1999: 54), la fundación de «Oficinas de Orientación Profesional incluyendo dispensario de aprendices, servicios de exploración científica, etc.»

La institucionalización de la orientación viene promovida a la vez por la creación en 1937 de los títulos de licenciados en Orientación y Selección Profesional (López Urquizar y Sola Martínez: 1999).

En ese mismo año, se crean los **Centres Psycho-Medico-Sociaux: CPMS** (Centros Psico-Médicos-Sociales) dedicados a atender los problemas de aprendizaje de los alumnos/as y a ofrecer orientación profesional. Estos centros pueden ser estatales, locales subvencionados y privados subvencionados. Según Cotton (1990: 193; en López Sánchez, 2002: 119) las funciones que tienen estos centros son:

- Asesoramiento a los alumnos de primaria y secundaria.

- Ayuda al desarrollo pleno de los alumnos.
- Información a alumnos/as, padres y madres, autoridades escolares, etc. Sobre posibilidades escolares y profesionales.
- Remisión de informes previos a la inscripción de un alumno en la Educación Especial.

Además, para Egido Gálvez y Hernández Blasi (1990: 92) constituyen equipos de apoyo externo que tienen las funciones de seguimiento psicológico, pedagógico y médico, y colaboran estrechamente con las familias.

La población a la que van dirigidos es de 3 a 21 años y su enfoque es clínico y centrado en la ayuda psicológica.

Los CPMS están compuestos por un equipo de trabajo amplio formado por dos psicólogos o pedagogos, un asistente social, un asistente técnico sanitario y un médico a tiempo parcial (Egido Gálvez y Hernández Blasi, 1990).

Además de estos centros, existen los **Centres Universitaires d'Orientation** (Centros de Orientación Universitaria) dirigidos a alumnos/as de 18 a 25 años y dependientes de las Universidades. Las funciones que desempeñan, para Álvarez González (1995: 103), son el asesoramiento individual, la información profesional y ocupacional. Son en estas Universidades donde se forman a los futuros consejeros-directores y a los consejeros-psicólogos.

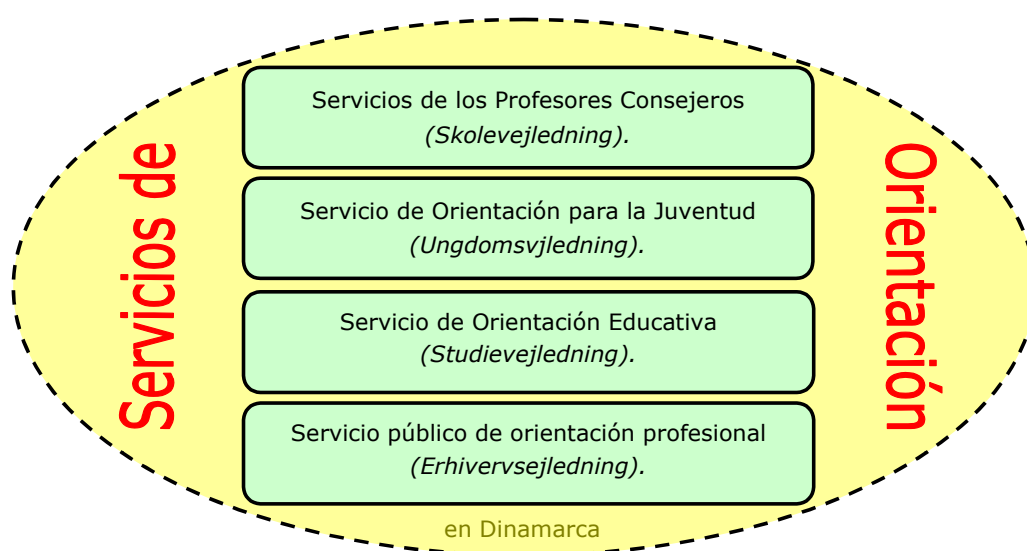
El tercer servicio de orientación que ofrece el Estado Belga son las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional. Éstas Oficinas están dirigidas a todas las personas mayores de 16 años y en las que pueden encontrar orientación de estudios, profesional y búsqueda de empleo. Esta Oficina se

encuentra interconectada con las diferentes Oficinas de empleo, de colocación y desempleo, así como con los centros de salud pública y el Secretariado de Aprendizaje.

## 2.4. Dinamarca.

Este país posee unos potentes servicios de orientación que hunden sus raíces a principios del siglo XX con la creación del Servicio Público de Orientación Profesional (1917). Según López Sánchez (2002: 121), no es hasta 1981 cuando estos servicios se institucionalizan con la promulgación del Decreto de Orientación Escolar y Profesional en el que se designan como usuarios a los jóvenes y a los adultos.

Para Álvarez González (1995: 104-105), Dinamarca posee cuatro servicios de orientación importantes:



Siguiendo esta clasificación desglosaremos las características propias de cada servicio.

- **Servicio de los profesores consejeros** (*Skolevejledning*). Este servicio depende de los municipios y está dirigido a la población de estudiantes de los 14 a los 17 años que cursan estudios en la «*Folkeskole*».

Entre las funciones que realizan, Álvarez González (op. cit.) destaca la de asesoramiento a los profesores, orientación individual a los alumnos y padres y educación para la carrera o para aquellos que abandonan el sistema educativo antes de completar la educación obligatoria.

- **Servicio de orientación para la juventud** (*Ungdomsvejledning*). Este servicio nace con la idea de atender a los jóvenes de 16 a 18 años (dos años después de que abandonen la escuela) que no son atendidos por otros servicios de orientación. Dependen de las instituciones locales y tienen como tarea la de orientación individual y la de cooperación con otro personal de orientación (Álvarez González, op. cit.).
- **Servicio de orientación educativa** (*Studievejledning*). La dependencia de estos servicios está a mano de las Regiones y del Estado. Están dirigidos a los estudiantes mayores de 15 años que se encuentran en alguno de los niveles educativos existentes: *Gymnasium*, HF, Escuelas profesionales y Universidades.
  - La orientación en el ***Gymnasium*** se remonta a 1958 en la formaba parte del curriculum; pero no es hasta 1977 cuando la orientación pasa a ser individual. Según López Sánchez (op.cit.) las funciones que desempeña ésta orientación es que los alumnos reciban información educativa y profesional y además, el consejo individual de estudios y elección de carrera que también se le es dado cuando abandonan el centro escolar.

En este nivel educativo existen los profesores – orientadores y los consejeros que son nombrados por un periodo de tres años por el director.

- La orientación en los institutos que ofrecen los cursos del Examen de Enseñanza Preparatoria Superior, **H.F.** La orientación que se ofrece en estos institutos es muy parecida a la que se da en los Gymnasium. La diferencia radica en la necesidad de enfocar la orientación académica y la información profesional que se les da a estos alumnos/as desde una perspectiva más individual.
  - La orientación en las escuelas profesionales se realiza por los consejeros que es personal docente del centro. La orientación que se lleva a cabo es mayoritariamente de elección de carrera y de problemas sociales. Para López Sánchez (op.cit.), entiende que la metodología que se utiliza es «charlas colectivas donde se informa sobre enseñanzas y formación, contenido de materias, cuestiones jurídicas y problemas de transición a la vida activa».
  - La orientación que se ofrece desde la Universidad está destinada a proveer de técnicas de estudio, información de estudios e información sobre el mercado laboral y profesional.
- **Servicio público de orientación profesional** (*Erhivervsejledning*). Este servicio depende del estado y se basa en el servicio público de empleo. Está destinado a personas de todas las edades, estén o no desempleadas y ofrece siguiendo el trabajo de Álvarez González (1995: 105), los servicios de orientación individual, información profesional, colocación de aprendices y coordinación de los servicios de orientación.

Por último hay que hacer referencia la implicación de los sindicatos de este país en los temas de orientación.

## 2.5. Finlandia.

La orientación en Finlandia se caracteriza por la flexibilidad de la educación y sobre todo de la libertad de elección en la educación superior como apunta López Sánchez (op.cit.). Ante esto, este mismo autor, exalta la necesidad de la orientación educativa para guiar a los estudiantes hacia una buena elección y de esta manera se frenaría el fracaso escolar.

López Sánchez (2002: 128-130), siguiendo a Välijärvi analiza la orientación finlandesa y la divide en cuatro apartados:

1. **La visión del mundo de los jóvenes:** a esa edad no ven más allá de sus veinte años y ni se planean la vida. Muchos de ellos eligen una carrera dependiendo de la formación de su familia.
2. **Flujo de estudiantes:** el estudio de los procesos de evolución de la educación secundaria superior a otras instituciones y otros factores que se combinan con este como el sexo, la familia, la economía familiar, la situación geográfica, etc.
3. **La elección de la carrera.**
4. **El papel del orientador escolar y las experiencias de los estudiantes con la orientación.**

A modo de conclusión el autor hace referencia a la poca consideración por parte de los alumnos a la orientación al ofrecérsela como una clase más sin trabajo y sin calificación.

## 2.6. Francia.

Los orígenes de la orientación en Francia se remontan a **Chaintreau** quien crea un servicio de orientación para adolescentes para ayudarles en su

elección de una profesión. Este servicio no comenzaría a funcionar hasta 1922.

En 1928 se crea el «*Institut National d'Etude du Travail et d'Orientalion Professionnelle*» (INETOP) para ocuparse de la formación de orientadores (López Urquizar y Sola Martínez, 1999: 56).

Ya en 1938, se promulga el Real Decreto-Ley de 24 de mayo por el que, según Bisquerra Alzina (1996:113) se obliga a la creación de un centro de orientación profesional en cada Departamento y a que ningún joven sea contratado sin que presente su certificado de orientación profesional. Para diversos autores (Bisquerra Alzina, 1996; López Urquizar y Sola Martínez, 1999 y López Sánchez, 2002) la publicación de este documento es un hito en Francia al ser el primero que estructura, organiza y regula esta materia durante mucho tiempo.

A partir de la segunda Guerra Mundial la orientación en Francia es un servicio público y por ende comienza sufrir diversos procesos de transformación que se concretan en la reforma de 1959 con el Decreto de 6 de enero. Este decreto es la base de la reestructuración educativa. Los centros de orientación profesional pasan a denominarse centros de orientación **escolar** y profesional. La inclusión de este término permite erigir, en palabras de López Urquizar y Sola Martínez (op.cit.) como «protagonistas de la orientación a los educadores».

Ya en la década de los 70 aparecen dos decretos por lo que se crean:

- a) La ONISEP: Oficina Nacional de información sobre las enseñanzas y profesiones (Offece National d'Information Sur les Enseignemet et les Professions).
- b) Los Bureau Universitaire de Statistiques (BUS), que más tarde con la fusión de éstos con los centros de orientación escolar y profesional nacerán los Centros de Información y Orientación (CIO).



Los principales servicios de orientación educativa se encuentran en los Centros de Información y Orientación (CIO) anteriormente citados. Se encarga en palabras de Álvarez González de «conectar el Sistema educativa con el mundo del trabajo mediante la Agencia para el empleo y las organizaciones profesionales». A parte de esta función, también se dedica a responder a las necesidades de orientación de la población del distrito escolar al que pertenece mediante la observación, la información y la orientación de los alumnos en general.

### **La Orientación en Educación Infantil y Primaria en Francia.**

Los servicios de orientación destinados a estas etapas están básicamente diseñados para prevenir la inadaptación escolar y la reeducación y recuperación de alumnos con problemas tanto de aprendizaje como de dificultades especiales. Para llevar a cabo esta tarea existen los Grupos de Ayuda psicopedagógica (GAPP) que según Menéndez Martín (1997; en López Sánchez, 2002: 133) fueron sustituidas en 1990 por las Redes de Ayudas Especializadas manteniendo las mismas funciones.

Paralelamente a los GAPP, existen los centros Médico-Psicopedagógicos (CMPP) cuyo ámbito de actuación es provincial y fuera de los centros como ocurre con los Equipos de Orientación Externa en la Comunidad Autónoma Andaluza; y tienen como funciones la intervención especializada en casos de deficiencias graves.

### **La Orientación en Educación Secundaria en Francia.**

La orientación que se ofrece en la educación secundaria es académica y profesional. Desde 1970 la *Office National D'Information Sur L'Enseignement et les Professions* (ONISEP) se encarga de ofrecer dicha orientación. Este organismo dependiente del Ministerio de Educación facilita información a los jóvenes mediante la realización y distribución de folletos,

realización de encuentros entre antiguos alumnos y profesionales de las diferentes profesiones en activo.

Las funciones que le son encomendadas a este organismo según López Sánchez (2002) son las de proporcionar información al individuo y al grupo sobre las salidas y perspectivas de promoción ofrecidas por los diferentes tipos de formación.

Otro de los sistemas de proporcionar orientación en los centros de Educación Secundaria es a través de los Centros de Documentación e Información (CDI). Estos centros se ubican en el interior de cada centro de Secundaria y son obligatorios desde la Ley de 1989. Encargados de su funcionamiento y de la distribución de los materiales elaborados por el ONISEP se encuentra un bibliotecario – documentalista que facilita a los profesores la documentación pedagógica y de orientación.

Uno de los principales servicios de orientación son los Centros de Información y Orientación. Son centros cuya finalidad es, en palabras de Álvarez González (1995: 102):

*«responder a las necesidades de orientación de la población del distrito escolar [...] y conectar el Sistema Educativo con el mundo del trabajo».*

La población a la que se dirigen es a jóvenes con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, ofreciendo orientación tanto en el ámbito educativo como profesional.

El equipo de trabajo de los CIO está compuesto por un director y consejeros de orientación. Estos consejeros participan como asesores en el consejo de clase.

## **2.7. Grecia.**

El tipo de orientación que se brinda en Grecia está bien delimitado ofreciendo un tipo de orientación dentro de los centros educativos y centrado en la Educación para la Carrera y otro de tipo de corte profesional destinado a todos aquellos jóvenes mayores de 15 años que han dejado la educación.

La orientación educativa va dirigida a los alumnos/as de 12 a 17 años de las Escuelas de Secundaria (Gymnasia y Lykeions). Esta orientación se lleva a cabo mediante programas de educación para la carrera con profesores – orientadores que dedican una tercera parte de su horario docente a orientar. Este servicio depende del Ministerio de Educación.

Por otro lado, los servicios de orientación profesional dependen de la Organización para el Empleo y se centran en la realización de entrevistas, ofrecer información escolar y ocupacional y el desarrollo de programas de ocho semanas sobre Orientación Profesional para los jóvenes que han dejado la escuela.

## **2.8. Irlanda.**

En palabras de Rodríguez Moreno (1995), la mayoría de los servicios de orientación educativa de este país se encuentran localizados en el ámbito educativo, sobre todo en la Secundaria y en la Universidad.

La responsabilidad de la coordinación de estos servicios recae sobre el Servicio Psicológico del Departamento de Educación. Existe la figura del orientador que pertenece a la plantilla docente del centro a dedicación completa. La función principal que desarrolla es (López Sánchez, 2002):

- a) Colaborar con el profesorado en la determinación de las necesidades.

- b) Establecer las prioridades para el establecimiento de programas o servicios.

La orientación en la **Educación Secundaria** se remonta a 1967 cuando el Ministerio de Educación dota a estos centros de servicios de este tipo. Las funciones que tienen son la observación de los estudiantes y padres en todo lo relacionado con la educación, desarrollo personal y vocacional, planificación y preparación para la toma de decisiones e información profesional.

Ya en los comienzos de la década de los 80 aparece la figura del profesor-consejero de zona que debía de dar ocho horas de consejo en las escuelas profesionales y un número de doce en los colegios de secundaria, como nos describe López Sánchez (2002: 138) en uno de sus últimos trabajos. A finales de ésta década, el Comité de Orientación para la Secundaria recomendaba la creación de un puesto a tiempo completo en cada centro de secundaria para desempeñar las labores de orientación.

También en la **Enseñanza Superior** nos encontramos con servicios específicos para sus estudiantes, los *Careers Advisory Services*. Las funciones que destaca Álvarez González (1995) son la de orientar individualmente, realización de actividades en grupo, prestar servicios de información y colocación.

Por último nos referiremos a los *National Manpower Service* (servicios de orientación profesional). Estos servicios dependen del Ministerio de Trabajo y están destinados a todos los jóvenes mayores de 15 años y de manera particular a los que no tienen ninguna acreditación educativa. Las funciones básicas son proporcionar información profesional y ocupacional.

## 2.9. Italia.

Los orígenes de la orientación en Italia se remontan, según nos explica Monescillo Palomo y otros (1998) a 1921 cuando aparece el *Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma*. Como en los demás países, en las sucesivas décadas va en aumento con la creación de centros psicopedagógicos y de orientación.

Según Monescillo Palomo y otros (op.cit.), la situación en la que se encuentra la orientación en ese país se caracteriza por *«la ausencia de una legislación general y por la división de responsabilidades entre las instituciones públicas y privadas»*. A este respecto, Tozzi (1996: 9) se realiza la siguiente pregunta: *¿se puede hablar, actualmente, de una orientación escolar y profesional en Italia, en relación con el marco de referencia constituido por la mayoría de los otros países?* La respuesta a esta pregunta el autor la tilda de: *«compleja, ya que la orientación no se presenta en Italia como un sistema organizado ni como un conjunto de servicios»*. No existe una ley específica para la orientación.

Es a partir de 1978, cuando los temas en asuntos de orientación educativa son transferidos a los Consejos de los Distritos Locales aunque los referentes a: funciones, personal, centros y orientación profesional; son transferidos a la institución regional.

Para Álvarez González (1995: 105) la orientación en Italia se realiza desde estos cuatro ámbitos: programas de orientación en las escuelas de secundaria, organizaciones privadas de orientación educativa, centros universitarios de orientación y centros de información.

En la Secundaria inferior, que va de los 11 a los 14 años, los servicios de orientación son proporcionados por profesores de la propia escuela. Su función es la de observación de los estudiantes y proporcionarles la suficiente

información sobre itinerarios y salidas profesionales para aconsejarles en la elección de estudios superiores. Estos servicios dependen del Ministerio de Educación y de las autoridades locales de educación en cada distrito.

La orientación en los centros de enseñanza superior está encomendada a los **Centros Universitarios de Orientación** (Opere Universitarie) promocionados y dependientes de las entidades regionales. El ámbito de actuación se inicia con estudiantes a partir de los 18 años llevando a cabo sesiones grupales e individuales y proporcionar información profesional.

Por otra parte, el Ministerio de Trabajo conjuntamente con las autoridades regionales y locales asumen las tareas relacionadas con la búsqueda de empleo, orientación ocupacional, tiempo libre, etc. y son encomendadas a agencias locales y regionales. Los servicios que proporcionan van dirigidos a jóvenes de 14 a 25 años.

Por último, hay que hacer mención a las iniciativas privadas que ofrecen servicios de orientación e información. En estos servicios participan diferentes entidades privadas como empresas, sindicatos, profesionales liberales, organizaciones católicas, fundaciones, etc. y en muchas de las ocasiones son supervisadas por autoridades regionales. Están dirigidos a la población comprendida entre los 11 y los 19 años y ofrecen información a jóvenes tanto empleados como desempleados.

Tozzi (1996:12), hace referencia a la existencia de un abanico de iniciativas locales, municipales, de los Distritos, de los departamentos, de las regiones, de las instituciones escolares y profesionales para la elaboración de materiales de información, pero al no existir un organismo o institución nacional que las coordine, a menudo se superponen.

### **2.10. Luxemburgo.**

Las primeras iniciativas realizadas en este país sobre orientación, según Bisquerra Alzina (1996) datan de 1914 en el Instituto de formación profesional Emilio Mertz, que posteriormente se transformaría en el Centro de Orientación y Formación.

Según Rodríguez Moreno (1995),

*«... los servicios de orientación educativa son muy parecidos al modelo francés, con un gran énfasis en las decisiones educativas de los alumnos y en la participación en el consejo de clase».*

Otra de las características que a este país se la atañen en el tema de la orientación educativa es, en palabras de Menéndez Martín (1997; citado en López Sánchez, 2002:142), que «los servicios de orientación están fuera de la escuela y dependen, bien del Ministerio de Educación o del Ministerio de Trabajo».

La orientación en el ámbito escolar viene delimitada por dos servicios: el DOSSS o Departamento de Orientación Escolar y Servicios Sociales y los Servicios de Psicología y de Orientación Escolar dependiente y administrado por el anterior.

Los DOSSS son dependientes del Ministerios de Educación y Juventud y tienen como finalidad proporcionar orientación a los alumnos escolarizados desde el 6º grado de primaria hasta la finalización de la Universidad (12-25 años). Está compuesto por psicólogos con cuatro años de experiencia como mínimo (López Sánchez, 2002).

Las actividades que llevan a cabo están dirigidas a la pasación de test, orientación sobre elección de estudios, bolsa de estudios y otro tipo de información tanto académica como profesional.

Directamente implicados en las escuelas nos encontramos con los Centros de Psicología y Orientación Escolar. Creados en 1987, suplantando en parte las tareas de los DOSSS según Menéndez Martín (1997; en López Sánchez, 2002). Atienden preferentemente a los alumnos de secundaria y de las escuelas clásicas y técnicas (12-21 años). Entre las funciones que tienen encomendadas están las de ofrecer información sobre las carreras, preparación para la toma de decisiones vocacionales, ayuda a los padres y alumnos/as en aspectos educativos y de desarrollo personal.

Dependiente del Ministerio de Trabajo existen los Servicios de Orientación Profesional de la Administración de Empleo. Ofrecen sus servicios a los jóvenes de 14 a 16 que quieren encontrar un empleo y también a adultos. Entre sus funciones está la de proporcionar información profesional, realizar prácticas en empresas, consejo e información sobre oficios y ocupaciones.

Por último, Álvarez González (1995) hace referencia a la figura del Consejero Aprendiz. A él le atribuye las funciones de intermediario entre el maestro, el centro de trabajo y el aprendiz. De esta manera, realiza una labor de supervisión y ayuda del aprendizaje. Esta entidad está administrada por el Ministro de Educación y por entidades profesionales.

### **2.11. Países Bajos.**

En enero 1987 entró en vigor la Ley sobre servicios de apoyo a la escuela. En esta ley se hace una distinción entre los de tipo general y los especializados. Los primeros son los dedicados a facilitar el funcionamiento



de la escuela y los segundos se ocupan de la investigación educativa, la evaluación del rendimiento y el desarrollo curricular.

Entre los primeros se definen los **equipos de orientación** y los **centros nacionales de asesoramiento educativo**.

Los Equipos de Orientación actúan en el ámbito local o regional aunque son financiados por el Estado. Sus tareas se centran en los centros de educación primaria y esporádicamente en algunos centros de educación especial. Para Egido Gálvez y Hernández Blasi (1991), las funciones que desempeñan estos equipos son:

- a) Apoyar el funcionamiento general del centro y prestar asesoramiento individual a los alumnos
- b) Colaborar en los programas llevados a cabo por los centros nacionales de asesoramiento educativo y por los servicios de apoyo especializados.

Estos Equipos están compuestos por 3 o 4 personas de las siguientes especialidades: psicólogos, expertos en trastornos de aprendizaje y expertos en cambio educativo (agentes de cambio).

Por su parte, los Centros Nacionales de Asesoramiento Educativo se encargan de llevar a cabo las tareas de orientación, evaluación, información y asesoramiento en los centros de Secundaria. Existen tres centros específicos para atender a un determinado tipo de escuela: las no-confesionales, protestantes y católicas.

Entre los servicios especializados de apoyo a la escuela están (Egido Gálvez y Hernández Blasi, 1991):

- a) El Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Se encarga de realizar las pruebas de evaluación para los centros de Primaria, Secundaria, Educación Especial y Formación del Profesorado.
- b) El Instituto Nacional de Desarrollo Curricular. Elabora los modelos y planes de estudio del profesorado y asesora en los planes escolares de Primaria, Secundaria y Educación Especial. También registra el material didáctico.
- c) El Instituto Nacional para la Investigación Educativa. Promueve y coordina la investigación educativa y la formación del profesorado.

López Sánchez (2002: 146-147) hace referencia a los diferentes profesionales que se dedican a la orientación y que aquí reproducimos:

- **El mentor:** proporciona al alumno un marco social agradable y ayuda en momentos personales difíciles.
- **El consejero educativo** con competencias para realizar problemas personales.
- **El profesor – orientador** que es considerado un experto y cuya tarea principal consiste en preparar al alumnado para las elecciones futuras.

En el ámbito Universitario y de la Enseñanza Técnico profesional existen servicios de orientación de pendientes de la Universidades y en los que presta su servicio un profesor – orientador. Estos servicios se dirigen principalmente a jóvenes de 18 a 25 años.

Sus actividades se centran en ofrecer información sobre salidas profesionales y prestar ayuda individual.

Álvarez González (1995:107), hace mención a la existencia de Agencias de Empleo dependientes del Ministerio de Asuntos Sociales que se dirigen a desempleados mayores de 15 años para proporcionarles formación profesional, colocación, ayuda, etc...

### **2.12. Portugal.**

Para algunos autores (Vélaz de Medrano Ureta, 1998), los servicios de orientación están fundamentalmente situados en las instituciones educativas. Entre las instituciones que se encargan en proporcionar los servicios de orientación educativa se encuentran el Instituto para la Orientación Profesional (IOP) y el Servicio de Orientación en las Escuelas que depende a su vez del primero.

En los servicios de orientación existen los orientadores que son psicólogos especializados en orientación. En otros casos, como afirma Rodríguez Moreno (1995), los orientadores provienen del campo de la docencia. En el sistema de orientación profesional es el orientador profesional el que ejerce dicha función.

A parte de los servicios mencionados que realizan actividades como entrevistas personales, trabajo en grupo, consejo para la elección carreras profesionales o ocupacionales, etc.; también existen los **Servicios de Orientación Profesional o Vocacional** (SOP) dependientes del Instituto de Empleo y Formación Profesional. Están promovidos para la realización de actividades encaminadas a proporcionar información en formación y oportunidades de empleo, orientación en formación profesional y en aprendizaje y establecimiento de nexos entre los sistemas de colocación y empleo ya existentes.

Como servicios de apoyo externo a la escuela hay que nombrar, a parte de los anteriores (SOP), a los Servicios Psicológicos y de Orientación en

las Escuelas. Estas entidades son coordinadas por los núcleos de orientación escolar y profesional situados en Lisboa, Coimbra y Oporto. Su dedicación está principalmente desarrollada en las escuelas de Secundaria y lo hacen a través de programas curriculares, asesoramiento individual y grupal, visitas a lugares de trabajo, mantienen contacto con los estudiantes y las familias y proporcionan información profesional y ocupacional.

### **2.13. Reino Unido.**

Para buscar los principios de la Orientación en este país tenemos que remontarnos a 1909 cuando se publicó una Ley sobre Oficinas de Colocación por la que permitía la creación de los «*Juvenile Advisory Commitess*», que según Bisquerra Alzina (1996), eran consejos consultivos locales compuestos por las personas más relevantes de los diferentes oficios como obreros, patronos y autoridades educativas.

Un año después de esta Ley, es aprobada la Ley de Orientación Profesional por la que se daba a las instituciones educativas un respaldo muy importante a la hora de búsqueda de empleo de sus estudiantes.

Monescillo Palomo y otros (1998) entienden que a partir de la década de los cincuenta es cuando hay un despegue en los servicios de orientación en este país, desarrollándose servicios de orientación internos y externos.

Este mismo autor enumera los siguientes servicios de orientación:

- Servicios de Orientación Profesional o para la Elección de Carrera (Careers Service).

Dependen de las autoridades locales de educación y van dirigidas a sujetos de 14 a 18 años.

- Servicios Locales de Orientación Educativa para Adultos (Educational Guidance Service of Adult).

- Los Servicios de Empleo (Employment Service) con programas de orientación profesional y para la carrera.
- Servicios de Orientación Universitarios. Dependen de las autoridades locales.
- Agencias de Orientación Vocacional Independientes.

Los servicios de orientación enfocados al ámbito escolar están asumidos por orientadores que atienden directamente a los alumnos/as en las sedes de estos servicios y además establecen vínculos con los centros escolares para ayudar en la elaboración de programas de orientación, facilitando documentación y asesores de los tutores.

Rodríguez Espinar y otros (1993), hacen mención a un tipo especial de tutores (careers teachers) que son los encargados de coordinar la información y orientación de los alumnos de cada centro. Para proporcionar su cometido con calidad, estos tutores hacen uso de los materiales elaborados por especialistas provenientes de entidades universitarias.

#### **2.14. Suecia.**

Según Menéndez Martín (1997; en López Sánchez, 2002), los cambios producidos en el campo de la orientación educativa y vocacional propiciaron el desarrollo a finales de la década de los setenta y principios de la siguiente, del movimiento de asesoramiento y orientación en Suecia.

De acuerdo a los datos que proporciona la «EURYBASE 2001 THE INFORMATION DATABASE ON EDUCATION SYSTEM IN EUROPE» y en concreto sobre los servicios de orientación educativa en Suecia, se pueden señalar las siguientes características:

- a) No hay una institución especial dedicada a la orientación.

- b) En todos los tipos de escuelas, es responsabilidad del director que sus alumnos/as reciban la orientación educativa y profesional antes de elegir entre las diferentes opciones que la escuela ofrece y antes de escoger la mejor itinerario educativo.
- c) La mayoría de las escuelas han formado personal especializado para llevar a cabo la acción orientadora.
- d) Visitas e información de estudio de las áreas sobre el mercado de trabajo y las diversas profesiones y opciones de las carreras; se incluyen en muchos de los temas en la educación obligatoria.
- e) A nivel local las escuelas cooperan con la industria, los agentes sociales, organizaciones industriales, así como con universidades y colegios universitarios para ofrecerles mayor información para su educación futura.
- f) La Agencia Nacional de Colocación también proporciona orientación.
- g) En la Enseñanza Superior existen servicios de orientación educativa a nivel institucional. De forma particular, en todas las Universidades y Escuelas Universitarias existen consejeros de curso.
- h) La Agencia Nacional de Educación Superior elabora materiales sobre orientación como son «El manual del estudiante» y «ASKen». En estos se ofrece información sobre cursos, carreras y demás titulaciones universitarias.
- i) «El manual del estudiante» se distribuye a todos los consejeros de estudiantes de las escuelas superiores – secundarias, la enseñanza de adultos municipal y a las escuelas secundarias populares.

A continuación de forma sinóptica se ofrece una visión general de cómo están los servicios de orientación en los países de la U.E.:

País	Servicio o Institución	Control Administrativo	Usuarios	Servicios que ofrecen	Personal encargado
Alemania	Servicios de Orientación Académica	Estados Federales, autoridades locales y universidades	De 6 a 25 años. Alumnos de centros escolares y universidades	Ayuda individualizada, profesional y asesoramiento a padres y alumnos	Profesor-orientador
	Orientación académica en los centros escolares	Estados Federales (Lander)	De los 16 a los 18 años	Programas curriculares de orientación	Psicólogo escolar
	Servicios de Orientación Profesional	Instituto Federal de Empleo	Todas las edades	Información Profesional y ocupacional, practicas en empresas y formación de orientadores	
Austria	Servicios de Orientación escolar	Ministerio de Educación		Detección de dificultades de aprendizaje e información sobre salidas profesionales	Maestros-orientadores
	Centros de Información Profesional	Ministerio de Empleo y Asuntos Sociales		Información sobre estudios y profesiones y perspectivas de futuro	
Bélgica	Centros Psico-Médicos-Sociales	Ministerio de Educación y Cultura	A todos los alumnos de 3 a 21 años	Ayuda psicológica. Información a los alumnos/as, padres y autoridades escolares	2 psicólogos o pedagogos 1 asistente social 1 ATS 1 médico
	Centros de Orientación Universitaria	Universidades	De 18 a 25 años	Entrevistas, servicios de información académica y profesional	
	Oficinas de Orientación Escolar y Profesional	Ministerio de Empleo y Trabajo	A partir de los 16 años	Cursos de orientación, entrevistas e información profesional	Psicólogos y ayudantes de psicología

Dinamarca	Servicios de los profesores consejeros	Municipios	De los 14 a los 17 años	Asesoramiento a los profesores e información individual y para la carrera	Profesores-orientadores
	Servicio de Orientación para la Juventud	Municipios	De los 16 a los 18 años a jóvenes no atendidos por otros servicios de orientación	Cooperación con otro personal de orientación	
	Servicios de orientación educativa	Regiones y Estado	A partir de 16 años en las escuelas elementales y Universidades	Técnicas de estudio, entrevistas e información de profesiones	Orientadores vocacionales
	Servicio Público de Orientación Profesional	Estado	Para empleados y desempleados	Entrevistas, colocación, orientación	
Finlandia	Consejo de Asesoramiento para Educación de adultos, Consejo de Asesoramiento para Planificación Educativa, Consejo de Enseñanza Superior, Comisiones de formación y consejo	Ministerio de Educación y Oficina de Trabajo	Estudiantes, padres y profesores	Orientación a estudiantes, padres y profesores.	Maestros especialistas
Francia	Grupos de Ayuda psicopedagógica (GAPP)	Ministerio de Educación	Infantil y Primaria	Reeducación y recuperación de problemas de aprendizaje	
	Médico-Psicopedagógicos (CMPP)	Ministerio de Educación	Infantil y Primaria de ámbito provincial	Reeducación y recuperación de problemas de aprendizaje graves	
	Centro de Documentación e Información	Ministerio de Educación	Educación Secundaria	Ofrecer información de los ONISEP	Bibliotecario-documentalista



	Centros de Información y Orientación	Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo	De los 11 a los 18 años	Orientación educativa y profesional	Director y consejeros de orientación
Grecia	Orientación escolar	Ministerio de Educación	En la Educación Secundaria, de 12 a 17 años	Programas de educación para la carrera	Profesores-orientadores
	Organización para el Empleo	Ministerio de Trabajo	Para toda la población pero sobre todo para jóvenes mayores de 15 años	Entrevistas, información escolar y ocupacional	
Irlanda	Servicio Psicológico del Departamento de Educación	Ministerio de Educación	Secundaria	Colaboración con el profesorado y creación de programas	Orientador
	Servicios de Orientación Universitarios	Universidades	Estudiantes de Universidad	Orientar individualmente y ofrecer información y colocación	
	Servicios de Orientación Profesional	Ministerio de Trabajo	Para mayores de 15 años y desempleados	Información profesional y ocupacional	
Italia	Programas de Orientación en las escuelas de Secundaria	Ministerio de Educación y autoridades de cada distrito	Alumnos de 11 a 14 años	Observación y proporcionales información sobre itinerarios y salidas profesionales	Profesores
	Organizaciones privadas de orientación educativa	Privado	De 11 a 19 años	Información a empleados y desempleados	
	Centros Universitarios de Orientación	Autoridades regionales	Estudiantes a partir de 18 años	Información profesional	
	Centros de Información	Autoridades regionales y Ministerio de Trabajo y Seguridad Social	Jóvenes de 14 a 25 años	Orientación ocupacional y búsqueda de empleo y colocación	

Luxemburgo	Departamentos de Orientación Escolar y Servicios Sociales	Ministerio de Educación y Juventud	Alumnos de 12 a 25 años	Pasación de test, elección de estudios e información académica y profesional	Psicólogos
	Servicios de Psicología y de Orientación Escolar	Ministerios de Educación y Juventud	Alumnos de secundaria y escuelas clásicas y técnicas de 12 a 21 años	Información de carreras, ayuda a padres y alumnos/as y desarrollo personal	Psicólogos
	Servicios de Orientación Profesional de la Administración de Empleo	Ministerio de Trabajo	Jóvenes de 14 a 16 años	Información profesional, prácticas en empresas y consejo sobre oficios y ocupaciones	
	Consejeros Aprendices	Ministerio de Educación y por entidades profesionales	Aprendices	Intermediario entre el maestro, la empresa y el aprendiz	
Países Bajos	Equipos de Orientación	Estado	Educación Primaria y Especial	Apoyar a los centros y prestar asesoramiento a los alumnos	3 o 4 personas: psicólogos, expertos en trastornos de aprendizaje y agentes de cambio
	Centro Nacionales de Asesoramiento Educativo	Estado	Secundaria	Orientación, evaluación, información y asesoramiento	
	Servicios de Orientación Universitarios	Universidad	De los 18 a los 25 años y también Enseñanzas Técnico profesionales		Profesor-orientador
	Agencias de Empleo	Ministerio de Asuntos Sociales	Desempleados mayores de 15 años	Formación profesional, colocación y ayuda	

Portugal	Servicios Psicológicos y de Orientación en las Escuelas	Núcleos de orientación escolar y profesional	Escuelas de Secundaria	Programas curriculares, asesoramiento e información académica y profesional	Orientadores (psicólogos especializados)
	Servicios de Orientación Profesional o Vocacional	Instituto de Empleo y Formación Profesional	Jóvenes que han abandonado la escolaridad sobre todo	Orientación en formación profesional y sistemas de colocación	
Reino Unido	Servicios de Orientación Profesional	Autoridades locales	Sujetos de 14 a 18 años	Programas curriculares, información profesional y ocupacional	Orientadores
	Servicios Locales de Orientación Educativa para Adultos	Diferentes organismos	Todas las edades	Entrevistas y servicios de información	
	Servicios de Empleo	De los servicios de empleo	Personas en edad laboral	Entrevistas y servicios de información	
	Servicios de Orientación Universitarios	Autoridades Locales	Universitarios	Entrevistas y servicios de información	
	Agencias de Orientación Vocacional Independientes	Independientes	Todas las edades	Entrevistas y tests psicométricos	
Suecia	Agencia Nacional de Colocación	Ministerio de Trabajo	Personas en edad laboral	Entrevistas e información profesional y ocupacional	
	Orientación en la Universidad	Universidad	Universitarios	Programas específicos	Consejeros de Curso
	Agencia Nacional de Educación Superior	Estado	Todas las edades	Elaboración de materiales de orientación	



## BIBLIOGRAFÍA

**ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995):** *Orientación profesional*. Cedecs Editorial S.L. Barcelona.

**ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALZINA, R. (2001):** Los nuevos restos de la orientación. Educaweb.com. educación, formación y trabajo. Monográfico nº 20. Educaonline.S.L. [Consultado el 13-02-2002]  
<<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/orienta/opinion14.asp>>

**ÁLVAREZ ROJO, V. (1994):** *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Editorial EOS. Madrid.

**BECK, C.E. (1979):** *Orientación educacional: sus fundamentos filosóficos*. El Ateneo. Buenos Aires. 2ª Edición.

**BENAVENT OLTRA, J. (1993):** Antecedentes remotos de la Orientación Psicopedagógica en España. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. Vol. 4, nº 5, páginas 25-44. AEOEP. Madrid.

**BISQUERRA ALZINA R. (1996):** *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Narcea. Madrid.

**DE ALEJANDRÍA, C. (1998):** *El Pedagogo*. Editorial Gredos, S.A. Madrid.

**EGIDO GÁLVEZ, I. y HERNÁNDEZ BLASI, C. (1989):** Dinamarca. Quince años de reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 176, páginas 77-89.

**EGIDO GÁLVEZ, I. y HERNÁNDEZ BLASI, C. (1990):** La educación en Bélgica. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 185, páginas 87-97.

**EGIDO GÁLVEZ, I. y HERNÁNDEZ BLASI, C. (1991):** La educación en Holanda. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196, páginas 87-97.

**EURYBASE 2001 THE INFORMATION DATABASE ON EDUCATION SYSTEM IN EUROPE (2001):** The Education System in Sweden (2000). Consultado: 28-05-2002.  
[http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=SW\\_EN\\_2&id=10511&nparam=0](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=SW_EN_2&id=10511&nparam=0)

**GORDILLO, M. V. (1988):** *Manual de orientación educativa*. Alianza Universidad Textos. Madrid.

**JUAN OTERO, M. (1996):** Unión Europea. La orientación Escolar y Profesional. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 245, páginas 90-91.

**LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2001):** La percepción de los tutores y tutoras de educación infantil y educación primaria como usuarios/as de los equipos de orientación educativa en la comunidad autónoma andaluza. Tesis doctoral.

**LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2002):** *Marco teórico de la orientación educativa y modelos de actuación en la Comunidad Europea*. Elle Ediciones. Granada.

**LÓPEZ URQUIZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999):** *Orientación escolar y tutoría*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

**MENCHÉN BELLÓN, F. (1999):** El tutor. Dimensión histórica, social y educativa. Editorial CCS. Madrid.

**MONESCILLO PALOMO, M. y otros (1998):** Orígenes y desarrollo de la orientación. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *Modelos de*

*orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis. Barcelona. Pp. 23-52.

**PÉREZ VERGARA, J.J (2002):** *Emilio: la obra pedagógica de Rousseau*. Universidad Abierta. URL:  
<<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/P/Emilio-Perez.htm>>  
Consultado [18-4-2002]

**RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord) y otros (1993):** *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona.

**RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1988):** *Orientación educativa*. Ediciones CEAC. Barcelona.

**RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1995):** *Orientación e intervención psicopedagógica*. Ediciones CEAC. Barcelona.

**RODRIGUEZ MORENO, M.L. (1996):** Euroorientación y Euroinformación: bases para su desarrollo. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 7, nº12, páginas 221-241. AEOEP. Madrid.

**ROUSSEAU, J. J. (1998):** *Emilio o De la educación*. Alianza. Madrid.

**TOZZI, E. (1996):** Escuela y Orientación en Italia. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 7, nº 11, páginas 7-13. AEOEP. Madrid.

**VALLS FERNÁNDEZ, F. (1998):** *Fundamentos de Orientación Profesional para Psicopedagogos*. Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones. Almería.

**VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998):** *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación.* Ediciones Aljibe. Málaga.

**WATTS, A. G., DARTOIS, C. y PLANT, P. (1991):** Los servicios de orientación en la Comunidad Europea: diferencias y tendencias comunes. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, vol. 1, nº 1, páginas 11-15. AEOEP. Madrid.



*Evolución Histórica*

*e*

*Institucionalización*

*de la Orientación*

*en España*

Capítulo

## **1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN ESPAÑA.**

El objetivo de este capítulo es desgranar los orígenes y antecedentes de la Orientación en España hasta desembocar en la situación actual por la que se encuentran los profesionales y los servicios que se dedican al tema de la Orientación.

Para llevar a cabo este arduo objetivo, hemos creído conveniente dividir la historia de la Orientación en tres secciones. Una primera, desde sus comienzos, allá por los primeros años de la pasada centuria, hasta la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970; una segunda sección que desarrolla las novedades que trajo la reforma del Sistema Educativo a comienzos de la década de los setenta y las diferentes normas legislativas publicadas hasta 1990 con la nueva reforma del Sistema Educativo, la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo); y una tercera en la que se expone los nuevos principios y modelos que ofrece la nueva Ley.

Antes de comenzar el desarrollo del capítulo, es conveniente realizar una pequeña introducción sobre el mismo.

Los orígenes de la Orientación en España discurren a la par que en los países Europeos de comienzos del siglo XX. Las circunstancias que propiciaron el nacimiento de este movimiento fueron de tipo social, económico-laboral y educativo.

Los derroteros por los que fluye la Orientación a lo largo del siglo XX son bastante sinuosos y áridos. En lo que se refiere a los diferentes tipos de enseñanzas hay una disparidad al hablar de Orientación. En el caso de la Enseñanza Superior, la existencia de la orientación ha sido casi inexistente por no decir nula. En la Educación Primaria y Secundaria, la orientación ha ido encaminada hacia la orientación vocacional y sobre todo en la Secundaria en los años precedentes al acceso a la Universidad y a alumnos concretos y no a la escuela en general.

Sólo es a partir de 1970 con la LGE cuando la orientación se establece como un derecho del estudiante y un deber para la Administración.

Los trabajos que han explorado los inicios e institucionalización de la Orientación en España son múltiples. Para realizar la labor que hemos planteado líneas arriba, nos ayudaremos de diferentes autores de los que destacamos Valls Fernández (1998); Rus Arboledas (1996); Monescillo Palomo y otros (1998); Escolano (1995); López Urquizar y Sola Martínez (1999); Rodríguez Moreno (1995); Bisquerra Alzina (1996); Álvarez Rojo (1994); Repetto Talavera (2001); entre otros.

### **1.1. Antes de la Ley General de Educación (1970).**

Los gérmenes del incipiente nacimiento del movimiento orientador en la España de comienzos de siglo, van ligados (Bisquerra Alzina, 1996; Rus Arboledas, 1996 y Repetto Talavera, 2001) a la *Institución Libre de Enseñanza (ILE)* fundada por Francisco Giner de los Ríos junto con Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón en 1876. Los trabajos van dirigidos a la enseñanza superior aunque después se irán incorporando a la educación primaria y secundaria.

Bajo la influencia de estos aires renovadores que emergían de la ILE, se crea en 1882 el Museo Pedagógico Nacional dirigido por Manuel Bartolomé

Cossío profesor formado en ella. Bajo el amparo institucional del Museo Pedagógico Nacional cuya misión era la mejora de la Educación Primaria, se funda en 1902 el primer Laboratorio de Psicología Experimental bajo la dirección de Luis Simarro (primer Catedrático de Psicología Experimental) en donde trabajan personajes como Santamaría, Martín Navarro y Flores entre otros realizando importantes trabajos psicopedagógicos en el ámbito escolar (Repetto Talavera, 2001).

Uno de los pasos importantes para la institucionalización de la orientación en España fue la creación de diversas instituciones en Cataluña y Madrid que propiciaron la aprobación en 1924 de la primera normativa oficial sobre Orientación. Entre las instituciones que se crearon desde la fundación del Laboratorio de Psicología Experimental hasta la publicación del Real Decreto de 31 de octubre de 1924 sobre el Estatuto de Enseñanza Industrial, hay que mencionar la creación en 1908 del Museo Social de la Diputación de Barcelona para dedicarse a los problemas de la clase laboral y proporcionar formación profesional para dar respuesta a las demandas del desarrollo industrial (Monescillo Palomo y otros, 1998: 33). Dentro de este Museo, en 1914, se constituye la sección *Secretariat d'Aprenentatge* dedicada a la orientación y selección profesional de los estudiantes de la Universidad Industrial (Valls Fernández, 1998:135).

Un año antes, en 1913, se crea la Inspección Médico-Escolar que según Valls Fernández (1998:135) tenía como misión la detección precoz de alteraciones sensoriales y funcionales; diagnóstico y tratamiento de deficientes psíquicos; asesoramiento psicopedagógico a profesores y padres, etc.

Como resultado de todas las actividades y acontecimientos que se desarrollaron en la primera década del siglo XX, en 1915 se crea el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona que perdura hasta 1939. Nueve años

después (1924) se funda el de Madrid con las mismas funciones que el de Barcelona. Las funciones que ostentaban ambos Institutos eran, según el Estatuto de Formación Profesional de 1928 (Escolano, 1995: 65):

- a) Formación del personal técnico de orientación y selección profesional.
- b) Elaboración de métodos y técnicas de trabajo a emplear en las oficinas y laboratorios de orientación profesional.
- c) Investigación de las relaciones entre la oferta y la demanda de trabajos.
- d) Orientación y selección de personal para entidades oficiales.
- e) Vigilancia de los ciclos de aprendizaje.
- f) Detección de superdotados.
- g) Coordinación de las oficinas asignadas en las respectivas zonas.

Siguiendo un modelo psicométrico y psicotécnico de selección, clasificación y distribución. Entre los personajes que destacaron en la institución barcelonesa destacan Emilio Mira, Eugenio D'Ors y José Mallart. Por su lado, en la de Madrid destacan los nombres de José Germain y Mercedes Rodrigo.

Repetto Talavera (2001: 288) en un reciente trabajo menciona las personalidades con las que Cesar Madariaga (director de la Institución madrileña) contó con su colaboración. Entre éstas nombra a Antonio Melián, medico; Mercedes Rodrigo, Maestra Superior y Diplomada en el Instituto «J.J. Rousseau» de Ginebra y Berlín; José Mallart, Maestro y psicotécnico, del

Instituto de Barcelona y José Germain, médico neurólogo. Contaba con una oficina de información, un gabinete médico y un laboratorio psicotécnico.

Desde su nacimiento hasta que finaliza la guerra civil (1924-1939), la denominación del instituto evoluciona pasando de denominarse *Instituto de Orientación y Selección Profesional* (1924), a *Instituto Psicotécnico de Madrid* en 1930 (por Real Orden de Julio) y de este a *Instituto Nacional de Psicotecnia* que a su vez supuso una reorganización y transformación (Decreto de 22 de marzo de 1934).

El Instituto Nacional de Psicotecnia dependía de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes con personalidad jurídica propia, autonomía económica e independencia para realizar sus funciones (Repetto Talavera, 2001: 289).

Hasta comienzos de la guerra civil, los estudios e investigaciones en temas de orientación hacían de España un referente a nivel Europeo. Para Rodríguez Moreno (1995), Bisquerra Alzina (1996) y López Urquizar y Sola Martínez (1999) España fue uno de los países pioneros en materia de orientación profesional. La contienda bélica propinó a la orientación educativa una ruptura con respecto a los avances que se habían conseguido en el periodo anterior. Este varapalo aun se refleja en las diferencias existentes con los demás países de Europa.

Para Mallart (1974: 941; en Bisquerra Alzina, 1996: 122) los comienzos de la orientación en España se podrían sintetizar en:

- a) Integración parcial de la orientación profesional en la formación profesional;
- b) Participación en la organización científica del trabajo y en la prevención de accidentes laborales y de tráfico;

- c) Utilización de la observación sistemática de los alumnos por los profesores a partir de la psicometría;
- d) Adopción de medidas para que fueran expertos los que se ocuparan de la orientación;
- e) Intervención estatal para que la selección profesional no perjudicara al individuo ni a la sociedad;
- f) Ofrecimiento de técnicas tendentes a aumentar la producción en busca de rendimientos sociales;
- g) Atender a los problemas de recuperación de minusválidos;
- h) Aplicación de la orientación en la reorientación de adultos;
- i) Desarrollo de la información profesional a través de monografías profesionales.

En la postguerra se inicia una etapa de alejamiento con la época anterior. Parte de los cerebros promotores de la orientación en España se exilian al extranjero. Las posibilidades de investigación merman en gran medida por el aislamiento científico existente. Todo ello desemboca en un periodo de eclipsamiento en el desarrollo de la orientación en España. Los primeros atisbos que surgen para salir de este periodo los podemos encontrar en la creación, a los pocos meses término de la guerra civil, (24 de noviembre de 1939) del *Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)* aun hoy de total vigencia. Desde este organismo se crea el Instituto San José de Calasanz que fundará la *Revista Española de Pedagogía* en 1943. A lo largo de la década de los cuarenta, se fundan diversas revistas como la *Revista de Psicología General y Aplicada* (1946) o la *Revista Bordón* (1949). Todas estas revistas servirían como motor, promoción y expresión de los conocimientos científicos en materia de educación y por ende de la orientación. De forma paralela a la fundación de medios de promoción y de difusión de conocimientos científicos, se produce la creación de diversas asociaciones entre las que destacamos la Asociación Internacional de

Orientación Escolar y Profesional (1951), la Sociedad Española de Psicología (1952), la Sociedad Española de Pedagogía (1949) y la celebración de congresos y seminarios en los que se trataba entre otros temas la orientación.

A mediados de esa década, se aprueba la Ley de Educación Primaria (17 de julio de 1945) en la que se enunciaba que la *«Educación Primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la formación intelectual o para la vida profesional»* (Rus Arboledas, 1996: 17-18). En esta misma ley en su artículo 69 proponía, según palabras de Repetto Talavera (2001: 289), que *«para colaborar en una más eficaz ordenación de la enseñanza funcionará un Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional»*.

En los siguientes años se van a producir una abundante publicación de órdenes y decretos que van a impulsar el desarrollo de la orientación. Entre éstos nos encontramos la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias de 26 de febrero de 1953 en la que se hace mención a la orientación en los siguientes artículos:

Art. 63: *«los inspectores vigilarán el funcionamiento de los Servicios Psicotécnicos de Orientación Profesional y la asistencia que en este orden deben prestar los educadores a los padres de los escolares»*.

Art. 115: *«... se creará el Servicio de Orientación Psicotécnica, el Seguro de Orfandad, ... y demás servicios que contribuyan al mejoramiento social de los alumnos de Enseñanza Media»*.

Art. 117: *«En los centros docentes y antes de finalizar el primer año del bachillerato, deberán ser elaboradas las fichas médicas y psicotécnicas del alumnado, en las que se recogerán las observaciones anotadas hasta entonces»*.



El Estatuto de creación de las Universidades Laborales de 1956 (O.M. de 12 de julio), establece como principal propósito proporcionar a los hijos de trabajadores una formación de acuerdo con sus capacidades y vocación (Bisquerra Alzina, 1996). En estas instituciones la orientación tiene un papel muy importante. Se comienza con un periodo de orientación y clasificación de los alumnos que dura dos años para explorar la vocación y las capacidades de los alumnos para ofrecerles una orientación futura. En estos centros se crean los Gabinetes de Pedagogía y Psicotécnica. Según Rus Arboledas (1996: 21) las funciones que se le asignó fueron:

- 1) Elaborar la ficha psicotécnica y pedagógica.
- 2) Colaborar con el profesorado de todas las enseñanzas en la metodología pedagógica y control estadístico de los exámenes, test y pruebas objetivas necesarias para la comprobación del rendimiento escolar.
- 3) Orientación profesional de los alumnos.

En 1958 se creó el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) al que se le encomendó la labor de publicar y dar a conocer los libros, revistas y folletos de carácter pedagógico, actualizar la formación de los profesionales de la enseñanza Primaria y proporcionarles elementos para orientar tareas y elevar el rendimiento de las mismas (Repetto Talavera, 2001).

En las Enseñanzas Medias se produce la creación de los Servicios de Orientación Psicotécnica (1959) teniendo como funciones la *«aplicación de la Psicología al mejor conocimiento de los alumnos de bachillerato y la selección y orientación escolar y profesional»* (Op.cit.).

A principios de los sesenta, la constitución de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia (Decreto 342/1963) con su debido Reglamento (Orden de 20 de marzo de 1964) en el que se ofrece el reconocimiento médico-fisiológico, la exploración psicológica, el estudio individual y la formulación del consejo vocacional individual; y la aprobación del Reglamento del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia (denominación que se le da al antiguo Instituto Nacional de Psicotecnia de Madrid) en 1963, en el que aparecen como funciones en su art. 2 la:

- Normalización del reconocimiento médico fisiológico de los alumnos.
- Normalización de la orientación escolar.
- Colaboración con el personal docente de orientación profesional.
- Exploración y estudio individual en alumnos... para proceder a su orientación especializada y readaptación.
- Orientación escolar en otros centros oficiales.

Prosiguiendo en la senda que vamos recorriendo sobre el desarrollo y evolución de la orientación en España, llegamos al año 1965 en el que se promulga la Ley de 21 de diciembre sobre la Instrucción Primaria que estructura y organiza los servicios de orientación en cuatro. Ratifica el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria y el Gabinete de Estudios y crea dos nuevos servicios denominados: Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica y el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional.

Es importante en este periodo, a parte de la aprobación de la ley anteriormente comentada, la publicación del Reglamento de Centros

Estatales de Enseñanza Primaria por Orden Ministerial de 10 de febrero de 1967 el cual afirma en su artículo 11 el deber de los centros escolares de «...organizar un Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional ...según las normas que establezca el Servicio de Psicología y Orientación Profesional de la Dirección General de Enseñanza Primaria».

Y en ese mismo año la formulación práctica de los Servicios de Orientación Escolar en todos los Institutos y Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial bajo las instrucciones del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia. Para Repetto Talavera (2001:291) las finalidades que tenían estos servicios de orientación eran:

- Orientación escolar para guiar en sus estudios y en uso de técnicas y medios de aprendizaje más adecuados.
- Orientación escolar para facilitar la integración de los alumnos, y resolver problemas personales.
- Orientación vocacional a los alumnos al término de los ciclos de Enseñanza Media.
- Orientar a los padres.
- Asesorar al centro.

Para Rus Arboledas (1996: 19) el desarrollo de las actividades previstas por estos centros nunca se llevó a cabo en la mayoría al no dotarse el puesto específico de pedagogo y/o de psicólogo.

Posteriormente, en 1968 por Orden Ministerial del 6 de agosto se le atribuyen al CEDODEP la orientación escolar en la Enseñanza Primaria, creando en su seno el departamento de Psicología Escolar y Orientación Profesional.

Al año siguiente de la atribución de las funciones de la orientación escolar de la Educación Primaria al CEDODEP, se publica el Libro Blanco de la Educación, preliminar a la sanción de la Ley General de Educación (1970), en el que se aboga por la institucionalización de la orientación educativa y propone los principios básicos sobre los que debe sustentarse.

Hasta aquí sería el camino recorrido por las diferentes disposiciones legales que han emanado de los poderes políticos y que poco a poco han ido intensificando su consideración y apoyo. El desencadenante o aglutinador de todo este periodo de continuas reformas y reorganizaciones de los servicios de orientación ve su encauzamiento con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de agosto de 1970.

En el siguiente punto se hará un recorrido a través de las diversas disposiciones que se publicaron desde la LGE en 1970 hasta su reforma en 1990 con la LOGSE.

## **1.2. De la Ley del 70 a la Reforma (1990).**

La Ley 14/1970 es una de las que más claramente hace mención a la orientación como factor importante en el desarrollo de una educación de calidad, de tal forma que en su Preámbulo declara la necesidad de «*creación de Servicios de Orientación educativa y profesional*» para mejorar el rendimiento y la calidad del sistema educativo.

A lo largo de su articulado se hacen diferentes referencias a la orientación educativa de las que creemos que merecen ser destacadas las siguientes:

Art. 5.4. «*Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas*

*relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros docentes».*

*Art. 9.4. «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 de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable».*

*Art. 15.2.b. «Hace mención a las actividades de orientación como fin para facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y de trabajo».*

*Art. 22.3. «Se organizarán actividades en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad del trabajo y vea facilitada su orientación vocacional».*

*Art. 23.c. «Se obliga al Gobierno a poner asignaturas que posibiliten poner en práctica los conocimientos teóricos para facilitar su orientación vocacional».*

*Art. 31.1. «La orientación universitaria irá precedida por un curso de Orientación»* cuyas finalidades eran: a) Profundizar la formación de los alumnos en Ciencias Básicas. b) Orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones. c) Adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior (Art. 32.1.).

*Art. 50. «...establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional...»*

*Art. 111.1. Trata de la responsabilidad de los catedráticos sobre la tutoría de sus alumnos y la cooperación con los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional.*

Art. 125.2. El estudiante tendrá derecho *«A la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales»*.

Art. 127. *«El derecho a la orientación educativa y profesional implica:*

*1. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos 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 a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.*

*2. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo»*.

La LGE se ve completada con dos Órdenes sobre la evaluación y las orientaciones pedagógicas y la de Servicios de Orientación en COU. La primera de ellas del 16 de noviembre de 1970, hace referencia a que la evaluación tiene un carácter más orientador que de selección al estilo de los exámenes tradicionales. Se contempla en esta disposición el Departamento de Orientación y Tutoría. En cuanto al tutor, ésta normativa le *«encomienda la tarea de orientar la evaluación de su grupo y mantener contacto con las familias de los alumnos...»* y al igual que ocurre ahora hacer constar las calificaciones obtenidas en la evaluación final así como el consejo orientador.

La otra Orden del 31 de julio de 1972 establece los Servicios de Orientación en el COU. Este Servicio de Orientación estaba constituido por el orientador, los tutores de los grupos de COU, el médico del centro, el

psicólogo y el asistente social. Dentro de las funciones que se les encomendaba desde esta Orden cabe destacar:

- Planificar las actividades de orientación.
- Exploración objetiva de alumnos.
- Analizar datos para un mejor conocimiento del alumno.
- Tener registros de nivel mental, aptitudes, intereses, etc. para orientar.
- Informar a los padres.
- Colaborar en la orientación de los tutores.
- Tomar parte en el Consejo de Orientación.
- Tomar parte en las Juntas de Evaluación.
- Colaborar con el profesorado en el estudio de nuevas técnicas.

Hasta aquí la publicación de legislación en tema de orientación había sido bastante extensa y prometedora. Para Bisquerra Alzina (1996), hacia mediados de los setenta, prácticamente nada de lo que se había legislado se había llevado a la práctica. Como consecuencia de este hecho, este mismo autor sentencia el desengaño y desesperanza existente entre los profesionales de la orientación.

Desde esta situación agónica, a finales de esta década se producen una serie de hechos en el ámbito político que van a favorecer la aparición de nuevos aires para la orientación. En este nuevo escaparate aparecen como importantes avances para la institucionalización de la orientación la creación de los SOEVs y del INEM.

Uno de los hechos importantes en esta época fue la aprobación de la Orden de 30 de abril de 1977 en la que se organizaba, con carácter experimental, los *Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional* (SOEVs) para los alumnos de Educación General Básica. Estos servicios se dotan de tres especialistas que tienen que ser personal licenciado en Pedagogía, en Psicología o con experiencia en la docencia en EGB y en actividades de orientación.

Entre las funciones que se les encomiendan a estos servicios de orientación están:

- a) Dirigir o realizar tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y de su madurez psicobiológica.
- b) Asesorar y prestar ayuda al profesorado de Educación General Básica en su función orientadora.
- c) Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos provincial y nacional.
- d) Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas tareas culturales.
- e) Cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial.
- f) Detectar dificultades de aprendizaje y establecer planes de recuperación.
- g) Selección de pruebas y materiales de información.



Entendemos que la creación del INEM en 1978 (Real Decreto-Ley 36/1978) es un hecho importante al ser un organismo creado para la gestión del empleo y en el que se crea en su seno los Centros de Orientación. Estos Centros tienen las funciones de calificación y clasificación de los demandantes de empleo, programas de formación profesional, consejos de orientación para los jóvenes en busca del primer empleo, investigaciones sobre el mercado de trabajo, etc.

Un año después de la creación del INEM se funda la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP) dentro de la Asociación Internacional para la Orientación Escolar y Profesional con intención, según Bisquerra Alzina (1996), de *«unir los esfuerzos de los profesionales de la orientación de cara a su implantación generalizada»*. Las actividades que desarrollará esta asociación estarán dirigidas a la publicación de libros, celebración de jornadas y debates y a la edición de la Revista de Orientación Educativa y Vocacional, hoy denominada Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.

Siguiendo cronológicamente los acontecimientos, en 1980 se publica la Ley Orgánica 5/1980 sobre los Estatutos de los Centros Escolares, hace referencia a la orientación en los siguientes términos:

Art.2.2. «En la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos a lo largo de su permanencia en ellos y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas».

Art. 27.2.e. Hace referencia a las competencias del Claustro de profesores otorgándole la coordinación de las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.

Art. 36.e. Los alumnos tendrán el derecho *«A la orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales».*

A partir de 1980, los Institutos de Psicología Aplicada pasan a denominarse *Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP)* (Real Decreto 2689/1980) encargándose de la coordinación de los SOEVs de la Educación General Básica y del Instituto Nacional de Educación Especial.

En 1982 se crean, dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial, los Equipos Multiprofesionales y por otro lado se estructura el Servicio de Orientación Educativa y Profesional en el Patronato de Formación Profesional.

Respecto a la Educación Especial, en 1985 se aprueba el Real Decreto 334/1985 sobre Ordenación de la Educación Especial en donde se habla de la orientación educativa como apoyos al proceso educativo:

Art. 11.2. *«Estos apoyos comprenderán, fundamentalmente, la valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico, y los tratamientos y demás atenciones personalizadas a que se refieren los artículos siguientes».*

Además, en el Art. 12. indica que la valoración y orientación educativa comprenderán:

- a) *«La prevención y detección temprana de las disminuciones e inadaptaciones a efectos de educación.*
- b) *La evaluación pluridimensional de los alumnos disminuidos e inadaptados.*

- c) *La elaboración de los Programas de Desarrollo Individual, con la participación de los padres y profesores. Dichos Programas deberán recoger el plan de trabajo que se considere adecuado a cada alumno y los apoyos y atenciones personalizadas requeridas.*
- d) *La orientación técnico-pedagógica para la mejor aplicación por los profesores de estos Programas, y el seguimiento de dicha aplicación a lo largo de todo el proceso educativo.*
- e) *La colaboración en las tareas de orientación a padres, en orden a la integración escolar».*

En ésta disposición se subraya que será misión de los Equipos Multiprofesionales anteriormente citados de la valoración y orientación educativa que se expone en el Art. 12. del Real Decreto.

Pocos meses después de la publicación del anterior Real Decreto, se publica la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación 8/1985* (LODE). Esta ley desarrolla el Art. 27 de la Constitución Española de 1978 referente a los puntos:

1. *«Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
4. *La enseñanza será obligatoria y gratuita.*
5. *Los Poderes públicos garantizaran el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de enseñanza, con*

*participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes».*

En esta ley se reconoce a los alumnos en el Art. 6.1.f. el «*derecho a recibir orientación escolar y profesional*». Y otorga las competencias de «*coordinación de las funciones de orientación y tutoría de los alumnos*» al Claustro de profesores de los centros docentes.

Repetto Talavera (2001: 294) hace referencia al desarrollo, durante el curso académico 1988/89, de proyectos con carácter experimental para el Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de Educación General Básica.

Por último, y antes de la publicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) el 3 de octubre 1990 se hace público el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo en donde se trazan, en el capítulo XV, las principales características de la Orientación Educativa.

## **2. EL MODELO ORGANIZATIVO Y FUNCIONAL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA LOGSE.**

La entrada en vigor de la LOGSE en 1990 fue un hito en las leyes de educación al dar un impulso claro y firme a la orientación escolar, personal y profesional, a la tutoría y a los Departamentos de orientación del centro y por supuesto a los Equipos Interdisciplinares de apoyo externo.

En esta Ley la Orientación Educativa es tratada en los artículos siguientes:

Art. 2.3.g. Donde se afirma que la actividad educativa se realizará atendiendo entre otros al principio de «*atención psicopedagógica y orientación educativa y profesional*».

Art. 22.3. Se habla de la expedición de un Consejo orientador al finalizar la Etapa Secundaria Obligatoria en el que se dé una «orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno...».

Art. 55.e. Hace referencia a la orientación educativa y profesional como factor de mejora y calidad de la enseñanza.

Art. 60. Para la mejora de la calidad de enseñanza menciona en sus dos puntos a:

1. *«La tutoría y orientación de los alumnos formar parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.*
2. *Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones....»*

Como podemos comprobar las atribuciones que se hacen a la orientación educativa y profesional son diversas, aunque bastantes de ellas lo hacen como principio o factor primordial para la mejora de la calidad de la enseñanza.

El modelo organizativo y funcional de la Orientación Educativa que se propone desde la Reforma Educativa establece como pilares y ejes sobre los que se entronca la acción orientadora: *la Función Tutorial, los Departamentos Psicopedagógicos y de Orientación y los Equipos de Orientación y Apoyo* (MEC, 1989: 225-232).

Del mismo modo, esta Orientación Educativa se desarrolla en los tres niveles que estructuran la organización escolar (MEC, 1990: 17):

- a) En el **aula**, y del grupo de alumnos, con la función tutorial y orientadora que corresponde a todos los profesores y, en particular, al profesor tutor.
- b) En el **Centro Educativo**, como institución integrada por el equipo docente y por los recursos materiales a su disposición, Institución que conviene dotar de un Departamento de Orientación.
- c) El del Sistema Escolar concretando en la demarcación de **distrito o sector**, que ha de costar con un Equipo Interdisciplinar, y desde donde, en coordinación con otros programas y servicios, el sistema ha de dar respuesta adecuada y completa a las necesidades que en el sector aparecen.

Respecto a la **Función Tutorial**, los documentos de la Reforma nos indican los siguientes aspectos (Libro Blanco, 1989: 225-227):

- a) La Tutoría es parte integrante de la actividad docente.
- b) Debe ayudar a integrar los conocimientos y experiencias tanto escolares como extraescolares de manera integral y personalizada.
- c) Todo profesor ha de ejercer tareas de guía y de orientación.
- d) Cada grupo de alumnos tiene que tener un profesor tutor determinado.
- e) Inclusión en los programas de formación permanente del profesorado de contenidos que cualifiquen a los profesores para su función tutorial.

- f) Dotación de los centros y a los profesores de los medios para llevar a cabo la función tutorial.
- g) Los profesores tutores establecerán lazos entre la escuela y las familias para conocer mejor a sus alumnos en pos de mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- h) Coordinar la acción educativa entre todos los profesores que trabajan con un determinado grupo de docencia.
- i) Las acciones tutoriales se realizan en el aula de forma grupal aunque en determinadas ocasiones se puede hacer individualmente y fuera de clase.
- j) Características que debe reunir la acción tutorial y el proceso orientador:
  - 1. Ser continuo y ofertarse al alumno a lo largo de los distintos niveles y modalidades de su escolarización.
  - 2. Implicar en la acción orientadora a profesores, escuela, familia y medio social.
  - 3. Atender a las peculiares características de cada alumno.
  - 4. Capacitar a los individuos para la autororientación y la toma de decisiones.
- k) La orientación permite adaptar la escuela a los alumnos y no a la inversa.
- l) Las características de la orientación es diferente a lo largo de los diferentes niveles o etapas.

- m) Necesidad de una función orientadora competente para hacer frente a la alta diversidad y opcionalidad en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria.
- n) La orientación educativa debe de completarse en la Educación Secundaria con la orientación profesional.

Respecto a los **Departamentos Psicopedagógicos y de Orientación** afirma que (Libro Blanco, 1989: 228-230):

- a) Las funciones tutoriales y orientadoras de los profesores-tutores requieren del apoyo técnico de los departamentos o equipos específicos.
- b) Es necesaria la existencia de un departamento de orientación en todo centro escolar según el número de unidades.
- c) Éste, integrado por profesores del centro y dirigido por uno con titulación en psicología o pedagogía.
- d) La existencia del departamento de orientación en el centro plasma el principio según el cual, la orientación escolar forma parte esencial de la actividad educativa.
- e) En él se coordina, asesora y apoya la labor tutorial de los profesores.
- f) Para los centros de primaria rurales existirán profesores orientadores itinerantes.
- g) Coordinarán a los profesores-tutores del centro y establecerán el enlace entre éstos y el equipo interdisciplinar del sector.



- h) Colaborarán en la elaboración de los criterios de evaluación de los alumnos, así como en el diseño de las adaptaciones curriculares.
- i) Proporcionarán información a los alumnos para discernir entre las posibles elecciones académicas y ayudará a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- j) Las funciones del Departamento en cualquier centro son:

1. Favorecer el adecuado desarrollo de la función tutorial: proporcionar asesoramiento, material y apoyo a los profesores tutores.
2. Contribuir en el proyecto curricular, en el programa de integración, de reforma, de formación del profesorado, innovaciones educativas, etc.
3. Promover la cooperación entre familia y escuela en la educación de los alumnos.
4. Contribuir al desarrollo de las adaptaciones curriculares, de los programas de desarrollo individual, etc.
5. Proporcionar la ayuda necesaria para la buena integración de los alumnos en el centro escolar.
6. Informar, asesorar y orientar personalmente a los alumnos a la hora de tomar distintas opciones educativas o profesionales.
7. Intervenir en toda clase de decisiones relativas a la promoción de un ciclo a otro y en los refuerzos educativos.

8. Detectar y ayudar a superar los posibles problemas de aprendizaje de los alumnos.

- k) Es necesaria una estrecha colaboración entre los diferentes componentes educativos, profesorado, equipos interdisciplinares y otros centros para poder llevar a cabo las funciones mencionadas.
- l) Es necesario ofrecer una orientación clara y precisa a los alumnos que pasan del primer ciclo al segundo, al tener que elegir ya opciones de futuro.
- m) Al término de la ESO se tiene que ofrecer además de una orientación educativa, una orientación profesional dirigida a proporcionales el conocimiento e información necesaria sobre las posibles salidas e itinerarios académicos.

Por último, en lo referente a los **Equipos de Orientación y Apoyo** hace referencia a las siguientes características (Libro Blanco, 1989: 230-232):

- a) Ayudar a los Departamentos de Orientación de los centros en determinadas situaciones o con alumnos con necesidades educativas especiales.
- b) Estarán constituidos por un equipo interdisciplinar de docentes de diferentes niveles educativos y atenderán la dimensión psicológica, pedagógica, social y familiar.
- c) Conveniencia de la estructuración por sectores escolares de los equipos interdisciplinares.

d) Cada equipo interdisciplinar estará configurado según los centros a los que preste servicio.

e) Como funciones generales se les encomienda:

1. Prestar apoyo y asesoramiento técnico al profesorado en relación con la función orientadora y tutorial.
2. Asumir las competencias de identificación de necesidades educativas, escolarización, seguimiento del proceso educativo y promoción académica de alumnos con necesidades o en situaciones educativas especiales.
3. Favorecer y apoyar, en los Centros, las actividades y programas de orientación educativa y profesional, así como metodologías, procesos de enseñanza-aprendizaje, técnicas de estudio y trabajo personal más apropiadas para cada alumno y nivel educativo.
4. Prestar apoyo a los Centros educativos en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.
5. Prestar su colaboración y apoyo a los Departamentos de Orientación de su competencia.
6. Participar con la Administración educativa en el análisis y estudio del sistema escolar.
7. Impulsar la cooperación de los centros educativos con las familias y con las instituciones y organizaciones del entorno.
8. Contribuir al desarrollo curricular, a la investigación educativa y al intercambio de experiencias dentro del sector de su

responsabilidad.

9. Colaborar con los Centros de Profesores en la formación permanente y apoyo didáctico del profesorado.

10. Colaborar en la organización de actividades de orientación de los escolares y de información acerca de opciones educativas y/o profesionales.

- f) Las anteriores funciones se realizarán en diferentes modalidades de actuación: a) anticipadora y preventiva de problemas escolares y de desarrollo personal, b) compensadora de las desigualdades sociales, y c) favorecedora de la diversidad y de las especiales aptitudes de los alumnos.
- g) Las actuaciones de los equipos de sector se modularán, principalmente, de acuerdo con la etapa educativa sobre la que se proyecte su intervención.
- h) Unificación de los diferentes servicios y equipos de orientación que existían en la fecha de publicación de este documento, para eliminar solapamiento de funciones y racionalizar su funcionamiento.

Diferentes autores como Álvarez González (1995) y Monescillo Palomo y otros (1998), hablan de las dificultades con las que ha topado este modelo en su puesta en práctica. Entre los obstáculos que ha encontrado, nos enumeran las siguientes, la suficiente legislación en este país sobre orientación pero su escasa puesta en práctica por lo que se ha tenido que partir de cero; falta de recursos materiales, personales y económicos suficientes para garantizar la preparación del profesorado y asegurar la implantación generalizada del modelo propuesto desde la LOGSE; carencia

en Infantil y Primaria del Departamento de Orientación con profesional especializado; la no asunción de la orientación como responsabilidad de todos los profesores. En definitiva, existe una cierta preocupación en que todo este planteamiento subyacente en la Reforma quede en buenas intenciones.

A continuación, una vez visto el modelo organizativo y funcional que se propone desde la LOGSE, dedicaremos un apartado exclusivo al tratamiento que da la nueva Ley Orgánica que regula el Sistema Educativo en España, la Ley de Calidad de la Educación de 23 de diciembre de 2002.

### **3. NOVEDADES INTRODUCIDAS POR LA LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE 2002).**

Como toda ley orgánica que supone un cambio sustancial en el sistema organizativo de la educación suscita todo tipo de críticas y comentarios desde los diversos partidos políticos, asociaciones, sindicatos y de la sociedad en general. Desde que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó el 11 de marzo de 2002 el Documento de Bases de la Ley de Calidad de la Educación el proceso de dialogo ha sido enorme. Se mantuvieron contactos con las Comunidades Autónomas por medio de la Conferencia Sectorial y de cuatro reuniones en la Comisión General de Educación en abril de 2002. Con organizaciones sindicales se debatió en las tres reuniones de la Mesa Sectorial de Educación de marzo y abril de ese mismo año. Todo este proceso de dialogo y debate originó más de 700 documentos presentados al Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y 150 reuniones con sindicatos (42), estudiantes (15), colegio profesionales (9), profesores (53), inspección (10), padres (14) y patronales (10).

Seguidamente, el 4 de junio de 2002 se presentó y aprobó el anteproyecto de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación en el Consejo

Escolar del Estado (Administración Educativa del Estado, profesores de la enseñanza pública y privada, padres, alumnos, representantes de las organizaciones sindicales y representantes de las organizaciones patronales). Un paso más en el proceso de elaboración de la Ley Orgánica fue el dictamen favorable emitido por el Consejo de Estado del 27 de junio en el que estimaba el anteproyecto plenamente constitucional ajustándose a los preceptos de la Constitución.

Después de los debates y dictámenes favorables al anteproyecto de Ley Orgánica, el Consejo de Ministros lo aprobó pasando al Congreso de los Diputados para el debate parlamentario. De esta forma, el 31 de octubre de 2002 es aprobado el Proyecto de Ley Orgánica y pasó al Senado para su debate y ratificación.

Finalmente, el 19 de diciembre de 2002 las Cortes Generales aprobaron el texto definitivo y el 24 de ese mismo mes apareció publicada en el Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Posteriormente, el 27 de junio de 2003 se aprobaban los primeros decretos que desarrollaban esta Ley Orgánica. En la siguiente tabla aparecen los Reales Decretos aprobados por el Consejo de Ministros de finales del mes de junio y la fecha de publicación en el Boletín Oficial del Estado:

Denominación de los Decretos	Publicación B.O.E.
REAL DECRETO 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el <b>calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo</b> , establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.	B.O.E. nº 154, 28-VI-2003
REAL DECRETO 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la <b>Educación Preescolar</b> .	B.O.E. nº 156, 01-VII-2003
REAL DECRETO 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la <b>Educación Infantil</b> .	B.O.E. nº 156, 01-VII-2003
REAL DECRETO 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la <b>Educación Primaria</b> .	B.O.E. nº 157, 02-VII-2003
REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la <b>Educación Secundaria Obligatoria</b> .	B.O.E. nº 158, 03-VII-2003
REAL DECRETO 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del <b>Bachillerato</b> .	B.O.E. nº 159, 04-VII-2003

Dejando a un lado el desarrollo de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, pasaremos a ver más detalladamente en que medida esta ley hace referencia a la Tutoría y a la Orientación, tema el cual venimos desarrollando a lo largo de este trabajo.

Una rápida visión de esta ley se nos presenta en un texto articulado de 107 preceptos organizados en siete Títulos y en unos tanto Capítulos; Diecinueve Disposiciones adicionales, siete transitorias y once Disposiciones finales. Aunque sea sólo a modo descriptivo, los datos numéricos sobre la composición de esta norma hacen pensar que existe un principio o espíritu de cambio y renovación de lo que es el sistema educativo y de las normas que lo sustentan.

En lo concerniente a la Orientación y Tutoría se hace alusión en treinta y dos ocasiones. A lo largo de los siguientes párrafos analizaremos el articulado de esta ley para extraer aquellos que hacen referencia a esta temática.

En el Capítulo II referente a los derechos y deberes de padres y alumnos establece:

*Art. 2.1.c «Todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional».*

*Art. 2.2.f. «A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo».*

En el artículo siguiente, de los derechos y deberes de los padres se les reconoce el derecho:

*Art.3.1.f. «A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos».*



La LOCE a diferencia de la LODE reconoce explícitamente a éste como un derecho de los padres. Como afirma Riu Rovira de Villar (2003: 76), este hecho tiene vital importancia sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria donde los profesores deben de tomar decisiones que afectan a la vida académica y profesional de los alumnos.

Más adelante, en el artículo 16 sobre la organización de la educación primaria señala en el apartado cuarto:

*«Se prestará especial atención en el nivel de Educación Primaria a la atención individualizada de los alumnos, la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para evitar el fracaso escolar en edades tempranas».*

En el artículo 19 sobre el profesorado de la Educación Primaria especifica que *«... tendrá competencia docente en todas las áreas de este nivel y en las tutorías de los alumnos».*

Ya en la Educación Secundaria Obligatoria, al establecer la finalidad de ésta, puntualiza en ella: *«... afianzar en ellos (los alumnos) hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades»* (Art.22.1.). Claramente se puede observar como la tutoría y la orientación en general son los medios clave para conseguir, desarrollar y reforzar estos propósitos.

Respecto a los itinerarios formativos al cuales hace referencia el art. 26, los entiende como *«medidas orientadas a atender las diversas aptitudes, expectativas e intereses de los alumnos, con el fin de promover [...] el máximo desarrollo de las capacidades de cada unos de ellos»* (Exposición de motivos de la LOCE); y establece en el tercer curso dos itinerarios y en cuarto tres. En este mismo artículo en el apartado dos, se establece que el cuarto curso de la ESO se denominará *«Curso para la Orientación Académica*

y *Profesional Postobligatoria*» y tiene un «*carácter preparatorio de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral*».

El apartado tres del artículo 26 se establece que «*al finalizar el segundo curso, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno*».

El artículo 27 sobre los Programas de iniciación profesional determina que «*aquellos alumnos que, cumplidos los quince años y tras la adecuada orientación educativa y profesional, opten voluntariamente por no cursar ningún de los itinerarios ofrecidos, permanecerá escolarizados en un programa de iniciación profesional*». Asimismo, en el apartado cuarto considera «*la tutoría y la orientación educativa y profesional*» con una especial relevancia en estos programas.

En el artículo 29.3. sobre la promoción en la ESO establece que «*Si, tras la repetición, el alumno no cumpliera los requisitos para pasar al curso siguiente, el equipo de evaluación, asesorado por el de orientación, y previa consulta a los padres, podrá decidir la promoción al curso siguiente...*».

De igual forma que en la actualidad se realiza el consejo orientador al final de la etapa, el artículo 31.3. establece que junto con el título de Graduado en Educación Secundaria «*los alumnos recibirán un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional que tendrá carácter confidencial*».

Con respecto a los alumnos con necesidades educativas específicas se considera la necesidad en el artículo 43.5. de adoptar las medidas oportunas para que «*los padres de estos alumnos (superdotados intelectualmente) reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información*

*necesaria que les ayude en la educación de sus hijos»; del mismo modo, en el artículo 46.2. sobre la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales expone que «La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia». En estos artículos se ve claro la necesidad de ofrecer la orientación e información necesaria a los padres para el mejor desarrollo de sus hijos y por consiguiente mejorar las relaciones con el centro y los profesores.*

La LOCE al diseñar la figura del profesor mediante la descripción de sus funciones establece entre ellas, en el artículo 56.d., *«La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades»; y «La colaboración, con los servicios o departamentos especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos»* (Art. 56.e.). Para Riu Rovira de Villar (2003: 226) la definición de la figura del profesor a través de las sus funciones no habría estado mal si se hubiesen tenido presentes las dimensiones de la educación integral de la personalidad de los alumnos. Ya que es la tarea confiada a los profesores de los centros escolares por parte de la sociedad en general y de las familias en particular.

Como medidas de apoyo a la función docente del profesorado el artículo 62.1.a. determina *«El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos».*

Con respecto a los centros docentes y su autonomía pedagógica, el artículo 68.1. concreta que ésta se establecerá *«con carácter general, mediante las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos».*

Por último, en el artículo 84.f. sobre las atribuciones del Claustro de profesores señala entre ellas la de *«Coordinar la funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos»*.

Una vez revisada la LOCE en sus aspectos de Orientación y Tutoría proseguimos nuestro camino con los Reales Decretos que la desarrolla. Los decretos anteriormente referidos, no hacen hincapié de forma directa hacia la Orientación y la Tutoría. Esto no ocurre de igual forma en el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. En este Real Decreto se hace especial notación a la Tutoría y a la Orientación dedicándole el artículo 17 que a continuación transcribimos al completo:

*«Artículo 17. Tutoría y orientación.*

- 1. La tutoría y la orientación educativa, académica profesional tendrá especial consideración en esta etapa educativa.*
- 2. Al finalizar el segundo curso el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, de los programas de iniciación profesional o de su futuro académico y profesional.*
- 3. Asimismo, al finalizar el cuarto curso o un programa de iniciación profesional, se emitirá un informe para orientar al alumno sobre su futuro académico profesional, que tendrá carácter confidencial».*

Hasta aquí lo referente a los nuevos preceptos emanados del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes hasta la fecha de realización de este trabajo de investigación. A continuación proseguiremos nuestro camino desentrañando los principios que rigen y fundamentan la Orientación en la Comunidad Autónoma Andaluza.

#### **4. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA.**

Con el Real Decreto 3936/82, 29 de diciembre de 1982 el Ministerio de Educación y Ciencia transfirió a la Comunidad Autónoma Andaluza las plenas competencias en materia educativa. Desde ese mismo año, la Administración educativa andaluza procedió a legislar los diferentes servicios de orientación heredados de la Administración Central.

Los servicios que se heredan del Ministerio de Educación y Ciencias son (Rus Arboledas, 1996: 64-65):

1. Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SPOEVs). Cuyas funciones ya hemos comentado anteriormente.
2. Equipos Multiprofesionales (EMs). Estos equipos se dedican especialmente a la Educación Especial.
3. Institutos de Orientación Educativa y Profesional. No realizaban ninguna actividad orientadora en los centros educativos con una composición de dos o tres miembros por región, es lo que en palabras de Rus Arboledas (1996) llama «servicios fantasmas e irreales».
4. Servicio Técnico de Orientación Familiar. Se crea por la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta de la Asociación Provincial «Amigos de una Educación mejor» de

Granada en 1975. Su actividad estaba dirigida al asesoramiento de padres y al fomento de las asociaciones de Padres de Alumnos.

5. Institutos de Ciencias de la Educación. Programan algún que otro curso de orientación y tutoría enfocados a los profesores.
6. Servicios de Sanidad. Se encargaban de elaborar los informes psictécnicos a los alumnos necesitados de educación especial.
7. Los Equipos Psicopedagógicos Municipales de la Diputación de Sevilla. Se crea en el año 1980 como demanda de los centros educativos dependientes de la Diputación de Sevilla.

Antes de proseguir hay que hacer mención especial a la idea que autores como Sobrado (1999: 213), hacen del periodo que comprende desde las transferencias en materia educativa a diversas Comunidades Autónomas hasta la entrada en vigor de la LOGSE. Durante este periodo son pocas las iniciativas que se realizan para institucionalizar los servicios de orientación internos y externos acogidos por dichas Comunidades Autónomas.

A este respecto, en el mismo año en el que se transfieren las competencias en materia educativa a Andalucía, se crean por el Decreto 238/1983, de 23 de noviembre los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs) para el desempeño de las funciones generales de **apoyo al profesorado, la orientación vocacional y profesional y la valoración psicopedagógica de los alumnos**.

Para Sobrado (1998: 120), el Apoyo al Profesorado consiste en proporcionar la ayuda necesaria a los docentes en su intervención tutorial y asesorar para la innovación de métodos y técnicas que repercutan en el desarrollo de experiencias educativas. En lo que se refiere a la Valoración Psicopedagógica de los alumnos entiende que debe ser previsor de

desigualdades y de detección temprana de dificultades de aprendizaje. En este sentido, es necesaria una estrecha colaboración con los tutores para la correcta valoración de las capacidades del alumnado y la elaboración y seguimiento de los programas de desarrollo personal. Por último, la Orientación Académica y Profesional, se refiere a ésta como función primordial de los profesores tutores para contribuir a que el alumnado alcance un mejor conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades escolares y laborales. La misión en este punto sería la de proporcionar un consejo orientador a los estudiantes y ofrecerles la mejor información posible respecto a opciones académicas, titulaciones y centros docentes tanto a padres como, alumnos y profesores.

Estos Equipos nacen como agentes de transformación y renovación educativa tanto para las comarcas como para la provincia. Para Rus Arboledas (1996) la creación de los EPOEs *«pretender evitar las superposiciones en la orientación, lagunas en cuanto a la población a atender, funciones e incidencias paralelas ... y el aprovechamiento de los recursos»*.

Con la creación de los EPOEs se unifican diversos servicios existentes integrando sus miembros en los nuevos Equipos creados. Entre los servicios que se suprimen están: los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional, los Equipos Multiprofesionales, los Institutos de Orientación Educativa y Profesional y los Servicios de Orientación Familiar.

A finales de la década de los ochenta, estos servicios son reestructurados globalmente asignándoles las funciones de:

- a) Prevención sobre la población escolar de alto riesgo de inadaptación o fracaso escolar.

- b) Promoción de individuos o grupos con necesidades educativas especiales, mediante la intervención directa con los alumnos o indirecta a través del apoyo al profesorado.
- c) Orientación, potenciándola en cada centro mediante la labor de los correspondientes tutores.

Como consecuencia de la publicación, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, del Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria, se crearon los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs) (Resolución 25 de noviembre de 1983, BOJA: 8-12-1983). Compuestos por varios miembros de funcionarios maestros sin la necesidad de ser licenciados. Sus actuaciones se han centrado en las zonas y centros declarados de actuación educativa preferente con las funciones de: dinamización educativa, escolarización de minorías étnicas, acciones educativas compensadoras, asesoramiento al profesorado de dichas zonas, etc.

Otro de los servicios que se crean durante este periodo fue los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAIs) (Resolución de 17/6/1987). Estos servicios estuvieron promovidos por la Administración Central con el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial donde aparece, en el art. 15.1. la creación de equipos interdisciplinarios para la atención educativa del sector de población escolar con Necesidades Educativas Especiales. Dentro de sus funciones en la Comunidad Andaluza se centraban en (Rus Arboledas, 1996):

1. Elaboración de programas de desarrollo individual.
2. Proporción de asistencia técnico-pedagógica al profesorado y padres de alumnos con minusvalías.



3. Practicar a los alumnos que lo precisen el tratamiento que se desprenda de su minusvalía.
4. Y establecer un plan en orden a la prevención y corrección de minusvalías detectadas con anterioridad a la edad propia de su escolarización.

Con la aprobación de la LOGSE en 1990, la orientación toma un nuevo rumbo con la publicación de abundante normativa tanto para los servicios de ámbito interno como externo.

En 1992 se hace público el Plan de Orientación Educativa de Andalucía en el que se recogen los niveles de intervención y organización de la orientación educativa en Andalucía. Ésta organización la esquematizamos en el siguiente gráfico:

*Niveles de intervención en orientación educativa institucionalizada*

	<b>Libro Blanco</b>	<b>MEC</b>	<b>Andalucía</b>
<b>Aula</b>	<i>Tutoría</i>	<i>Tutoría</i>	<i>Tutoría</i>
<b>Centro</b>	<i>Departamento de Orientación</i>	<i>Departamento de Orientación</i>	<i>Equipos de Orientación y Apoyo (Inf. y Prim.) y Departamento de Orientación en Secundaria.</i>
<b>Zona</b>	<i>Equipo Interdisciplinar de Sector</i>	<i>Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica</i>	<i>Equipo de Orientación Educativa</i>

En ese mismo documento se establecen las finalidades de la orientación educativa en los niveles no universitarios que a continuación exponemos:

- a) Contribuir a la personalización de la educación.
- b) Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos.
- c) Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- d) Garantizar aquellos elementos educativos más

- diferenciados y especializados.
- e) Prevenir las dificultades de aprendizaje.
  - f) Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas.
  - g) Contribuir a toda clase de factores de innovación y calidad en una mejor educación orientadora y en el apoyo a la oferta educativa.

La dotación de plazas de orientadores en los centros de secundaria comenzaron de modo experimental en el curso 1991/1992 y por oposición al cuerpo de profesores de secundaria en la especialidad de pedagogía y psicología al año siguiente.

La primera legislación que aparece en tema Orientación Educativa la encontramos en la Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen las directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación.

En esta Orden se entiende como finalidad de la acción tutorial la de *«atender a los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos, considerados individualmente y como grupo»*. Y se define entorno a las funciones que se le han encomendado en los diferentes Decretos que por los que se establecen las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; y que se determinan por:

1. Conocer las aptitudes e intereses de los alumnos y alumnas con objeto de orientarles más eficazmente en su proceso de aprendizaje.
2. Contribuir a establecer relaciones fluidas entre la escuela y la familia, así como entre el alumnado y la institución escolar.
3. Coordinar la acción educativa de todos los profesores que trabajan con un mismo grupo de alumnos.
4. Coordinar el proceso de evaluación continua de los alumnos y resolver sobre el mismo.

Con respecto al Departamento de Orientación establece cuatro núcleos de funcionalidad:



1. Con respecto al Centro:

- a) Coordinar la elaboración, realización y evaluación del plan de orientación y acción tutorial del Centro.
- b) Asesorar técnicamente a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en aspectos como adaptaciones curriculares individuales o grupales, programas de refuerzo educativo, criterios de evaluación y promoción de alumnos, y programas de diversificación individual.
- c) Fomentar, en colaboración con el Equipo de Apoyo Externo de la Zona, la cooperación del Centro con las instituciones sociales y el mundo productivo del entorno a fin de preparar a los alumnos para la vida profesional activa.

2. Con respecto al alumnado:

- a) Proporcionar información y orientación a los alumnos, de forma colectiva o individual, acerca de las distintas alternativas educativas y profesionales.
- b) Elaborar actividades, estrategias y programas de orientación escolar, personal y profesional.
- c) Aplicar diferentes programas de intervención orientadora con grupos de alumnos.
- d) Efectuar la evaluación psicopedagógica de los alumnos/as que desarrollaran programas de diversificación curricular y garantía social.
- e) Desarrollo de programas y actividades dirigidas a la mejora de las habilidades para el estudio y el aprendizaje.

3. Con respecto al profesorado:

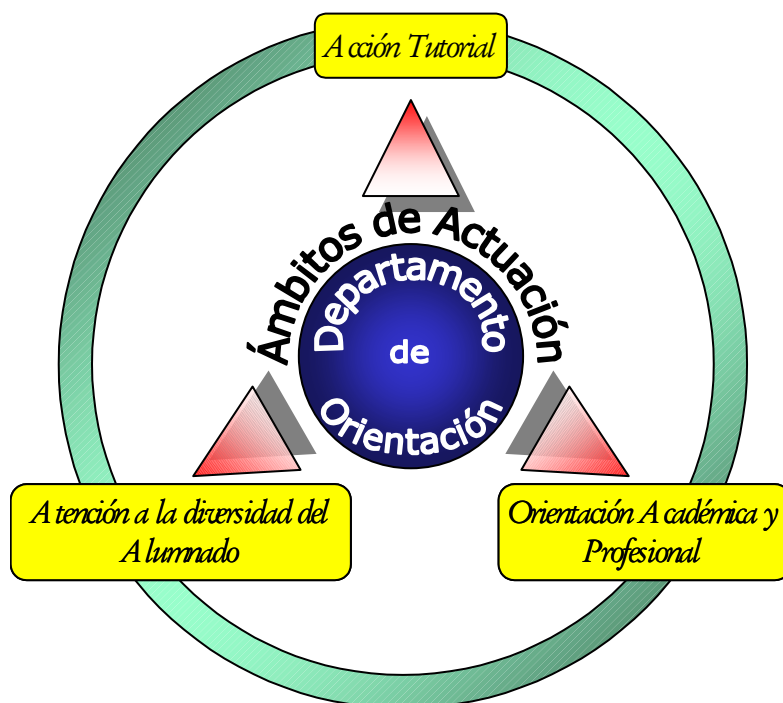
- a) Coordinar, apoyar y ofrecer un soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría que los profesores realizan con sus grupos de alumnos.
- b) Proporcionar instrumentos educativos que permitan el mejor conocimiento de las circunstancias del alumnado en orden a ofrecer una educación integradora, con especial atención hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- c) Asesorar en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento de los alumnos, en especial con respecto al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones.
- d) Orientar en relación con actividades y procesos de evaluación, recuperación y promoción.
- e) Coordinar y colaborar con distintos Departamentos en la elaboración de las adaptaciones curriculares que se estimen necesarias.
- f) Impartir, en colaboración con el Centro de Profesores y el Equipo de Apoyo Externo de la zona, actividades de formación y perfeccionamiento al profesorado del Centro, relacionadas con la acción tutorial y la orientación.

4. Con respecto a las familias:

- a) Promover la cooperación de la familia con el Centro para una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos.
- b) Colaborar en las diversas actividades y programas que se realizan en el Centro, así como potenciar la relación y comunicación entre padres y

profesores, especialmente en lo que se refiere a la orientación profesional del alumnado.

Para llevar a cabo todas las funciones anteriormente mencionadas, el Departamento de Orientación organizará su actuación entorno a tres ámbitos:



Posteriormente, por el Decreto 200/1997 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en el Título IV, Capítulo II, se determina la composición y las funciones del Departamento de Orientación y se concretan las funciones que deben desempeñar los orientadores y las del Jefe del Departamento de Orientación.

Respecto a las Escuelas de Educación Infantil y Primaria, el Decreto 201/1997, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria, establece la composición del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica integrado por el Director, el Jefe de Estudios, los Coordinadores de ciclo, y en su caso, el Coordinador del Equipo de Orientación y Apoyo, y se integrará en él, el orientador de referencia del Equipo de Orientación Educativa. Del mismo modo se determinan sus competencias y se formulan las funciones del tutor de grupo.

Hasta aquí se ha revisado la legislación que atañe a los primeros niveles de intervención del modelo organizativo, que desde la Administración Andaluza se propone. Una vez vistos los diferentes servicios de orientación internos, realizaremos una breve incursión en los servicios de orientación externos que posee la Comunidad Autónoma Andaluza.

En 1995, la Junta de Andalucía publica el Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa (E.O.E.s) cuyo ámbito de actuación es la enseñanza no universitaria.

Con la creación de los EOE desaparecen los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración, los Servicios de Apoyo Escolar y los Equipos de Promoción y Orientación Educativa integrándose todos ellos en esta Unidad Básica de orientación psicopedagógica, como los define la Junta de Andalucía.

La unificación de servicios externos de orientación en uno sólo permite realizar una actuación mucha más eficaz al no existir solapamiento de funciones con otros organismos o unidades de actuación; y por otro lado



existe una necesidad de centralización de los recursos para una mayor explotación y provecho.

En este apartado no nos referiremos más a los Equipos de Orientación Educativa ya que en el Capítulo siguiente de este trabajo se abordará más detenidamente sus funciones, ámbitos de actuación, composición, etc.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995):** *Orientación profesional*. Cedecs editorial S.L. Barcelona.

**ÁLVAREZ ROJO, V. (1994):** *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Editorial EOS. Madrid.

**BISQUERRA ALZINA, R. (1996):** *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea. Madrid.

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992):** Plan de Orientación Educativa en Andalucía. Criterios básicos para su ordenación. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.

**CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA** de 27 de diciembre 1978. BOE: 29-12-1978.

**DECRETO 200/1997**, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA: 6-9-1997.

**DECRETO 201/1997**, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOJA: 6-9-1997.

**DECRETO 213/1995**, de 12 de septiembre, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. BOJA: 29-11-1995.

**DECRETO 238/1983**, de 23 de noviembre, por el que se aprueba la creación de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa. BOJA: 3-12-1983.

**DECRETO 342/1963**, de 21 de febrero, por el que se constituyen los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia. BOE: 2-3-1963.

**ESCOLANO, A. (1995)**: La orientación educativa en España: reflexiones para una reconstrucción crítica de la tradición. En Sanz Oro, R., Castellano Moreno, F. Y Delgado Sánchez, J. A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*. Cedecs Editorial. Barcelona.

**LEY 14/1970**, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma. BOE: 6-8-1970.

**LEY DE ORDENACIÓN DE LA ENSEÑANZAS MEDIAS**, de 26 de febrero de 1953. BOE:27-2-1953.

**LEY ORGANICA 1/1990**, del 3 de octubre de 1990 por la que se aprueba la Ordenación General del Sistema Educativo. BOE: 4-10-1990.

**LEY ORGÁNICA 5/1980**, de 19 de junio de 1980, por la que se aprueba el Estatuto de los Centros Escolares. BOE: 27-6-1980.

**LÓPEZ URQUIZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999)**: *Orientación escolar y tutoría*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989)**: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. MEC. Madrid.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990)**: *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. MEC. Madrid.

**MONESCILLO PALOMO, M. y otros (1998)**: *Orígenes y desarrollo de la orientación*. Editorial Praxis. Barcelona.

**ORDEN de 30 de abril de 1977**, por la que se aprueba la organización, con carácter experimental, de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional. BOE: 13-5-1977.

**ORDEN del 31 de julio de 1972**, por la se establecen los Servicios de Orientación en el COU. BOE: 28-9-1972.

**ORDEN MINISTERIAL de 10 de febrero de 1967**, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria. BOE: 20-2-1967.

**ORDEN MINISTERIAL de 12 de julio de 1956**, por la que se aprueba los Estatutos de las Universidades Laborales.

**ORDEN MINISTERIAL del 2 de diciembre de 1970**, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas. BOE: 8-12-1970.

**REAL DECRETO 1174/1983**, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. BOE: 11-5-1983.

**REAL DECRETO 2689/1980**, de 21 de noviembre de 1980, por el que se denominan y regulan los Institutos de Orientación Educativa y Profesional. BOE: 16-12-1980.

**REAL DECRETO 334/1985**, de 6 de marzo, sobre Ordenación de la Educación Especial. BOE: 16-3-1985.

**REAL DECRETO 3936/1982**, de 29 de diciembre, por el que se hace traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de educación a la Comunidad Autónoma Andaluza. BOE: 22-I-1983.

**REAL DECRETO-LEY 36/1978**, de 16 de noviembre, por la que la Gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo. BOE: 18-11-1978.

**REPETTO TALAVERA, E. (2001)**: Evolución histórica de la orientación educativa. En *Revista Bordón*, vol: 53, nº 2, páginas 287-298. Bordón. Madrid.

**RODRIGUEZ MORENO, M. L. (1995)**: *Orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial CEAC. Madrid.

**RUS ARBOLEDAS, A. (1996)**: *Tutoría, Departamentos de Orientación y Equipos de Apoyo*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.

**SOBRADO, L. (1998)**: Servicios externos de orientación a los centros educativos: los modelos de las Comunidades Autónomas. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 9, nº 15, páginas: 109-220.

**SOBRADO, L. (1999)**: Servicios internos de orientación en el sistema educativo español. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 10, nº 17, páginas: 207-226.

**VALLS FERNÁNDEZ, F. (1998)**: *Fundamentos de orientación profesional para psicopedagogos*. Universidad de Almería, Servicio de publicaciones. Almería.

**RIU ROVIRA DE VILLAR, F. (2003)**: *Calidad para todos*. Edebé. Barcelona.

**LEY ORGÁNICA 10/2002**, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE nº 307, 24-XII-2002.

**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. B.O.E. nº 154, 28-VI-2003

**REAL DECRETO 828/2003**, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar. B.O.E. nº 156, 01-VII-2003

**REAL DECRETO 829/2003**, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. B.O.E. nº 156, 01-VII-2003

**REAL DECRETO 830/2003**, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. B.O.E. nº 157, 02-VII-2003

**REAL DECRETO 831/2003**, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.E. nº 158, 03-VII-2003

**REAL DECRETO 832/2003**, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. B.O.E. nº 159, 04-VII-2003



*Los Niveles de  
Orientación e  
Intervención en  
Educación*

Capítulo 4



## **1. El Profesor – Tutor.**

En este epígrafe que aquí comenzamos intentaremos dar una visión clarificadora sobre la figura del profesor – tutor, deteniéndonos en su significado, recopilando diversas definiciones de lo que la literatura educativa entiende por tutor; enumerando las funciones que les son encomendadas así como su situación organizativa y estructural dentro del centro educativo y del modelo de organización y funcionamiento del sistema educativo; y por último, dibujaremos el perfil que debe de tener o se debe de exigir de un buen profesor – tutor.

### **1.1. Significado y definición de Tutor.**

Etimológicamente el vocablo tutor proviene del latín *tutor* y significa protector, vigilante. Ya de por sí, la significación etimológica le da a la persona que asume ese término unas funciones determinadas que son inherentes a su cargo. Por un lado, la función de protector conlleva asumir la existencia de elementos externos a los alumnos que pueden malograrlos, impidiéndoles desarrollar sus capacidades de manera armoniosa y acorde a sus necesidades y potencialidades. La existencia de éstos elementos propicia que el tutor practique y desarrolle acciones encaminadas a la detección, neutralización y adaptación de los efectos a la interacción con el medio. De esta forma, se produce un intercambio de experiencias entre los tutelados y el «exterior» que es filtrado por el tutor como mecanismo catalizador de experiencias.

La segunda función que debe de tomar es la de vigilante. Ésta sería complementaria de la anterior y vendría a asumir la necesidad de los tutelados de interactuar con el mundo para poder adaptarse al medio. Ante la necesidad de desenvolverse sobre unos determinados acontecimientos, el tutor debe de proceder en un primer momento como elemento de filtrado adaptativo, y después como mero vigilante atento ante los devaneos y dudas que le aparecen a sus discípulos. Así, al conjugar ambas funciones se convierte el tutor en un guía que les orienta a lo largo del camino. En nuestro caso sería la etapa educativa y más concretamente el curso escolar.

Antes de seguir adelante con las definiciones que hace la literatura especializada, es conveniente echar una mirada hacia atrás en la evolución histórica de éste término.

Menchén Bellón (1999:19-25) lleva a cabo una revisión histórica del término dividiendo la forma de entender la figura del tutor en tres periodos: Época antigua, Otras épocas y Época moderna. A lo largo de estos tres periodos, las acepciones o modalidades que se presentan superan la veintena. Unas con un cariz más de orientador o guía y otras de instructor o profesor. Es así como la personalidad del tutor se nos presenta como una figura multifacética que asume diferentes roles, adaptándose a las necesidades y circunstancias de la vida.

En el siguiente cuadro se presentan las diferentes acepciones que ha tomado la figura del tutor a lo largo de los tres periodos mencionados.

MODALIDADES DEL TUTOR			
ÉPOCA ANTIGUA	OTRAS ÉPOCAS	ÉPOCA MODERNA	
		Más usado	Menos usado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayo</li> <li>• Nodriz</li> <li>• Preceptor</li> <li>• Mentor</li> <li>• Maestro de escuela</li> <li>• Pedagogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institutriz</li> <li>• Instructor</li> <li>• Leccionista</li> <li>• Director espiritual</li> <li>• Guía</li> <li>• Profesor particular</li> <li>• Prefecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor</li> <li>• Consejero</li> <li>• Educador</li> <li>• Orientador</li> <li>• Profesor – tutor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formador</li> <li>• Asesor</li> <li>• Consultor</li> <li>• Monitor</li> </ul>

Fuente: Menchén Bellón (1999: 19).

### ÉPOCA ANTIGUA:

**Ayo:** persona encargada de la custodia, crianza o educación de un niño. Quintiliano hace mención al «ayo» o «aya» como responsable de la educación doméstica. Alfonso X El Sabio lo menciona en el libro de Las siete Partidas como aquellas personas que se les ponían a los hijos e hijas de los reyes para que aprendiesen buenas costumbres, a leer y escribir.

**Nodriz:** persona elegida por los padres para encomendar el cuidado de sus hijos pequeños. Sustituía a la madre en sus quehaceres maternos con sus hijos.

**Preceptor:** persona que convive con la familia y está encargada de la instrucción y educación de los niños. Debía de atender la educación intelectual y moral, las letras y las costumbres.

**Mentor:** persona que guiaba e instruía a Telémaco cuando su padre, Ulises, no estaba. Ayudaba a la toma de decisiones.

**Maestro de escuela:** se le dota de una capacidad especial, no sólo para transmitir conocimientos, sino para orientar y desarrollar todas las capacidades del niño, y en especial la capacidad humana.

**Pedagogo:** persona que ayuda a los padres en la educación de sus hijos. Acompaña al alumno a clase, le toma la lección y repasa lo que ha dado en clase.

### **OTRAS ÉPOCAS:**

**Institutriz:** mujer que acompañaba y enseñaba a los niños las buenas formas y modales.

**Instructor:** discípulo más adelantado del maestro o profesor que ayuda a éste cuando hay una clase muy numerosa.

**Leccionista:** maestros privados que enseñaban en la casas de los alumnos.

**Director espiritual:** persona dedicada a la formación y orientación religiosa y espiritual de los alumnos/as. Era habitual en seminarios, instituciones religiosas y educativas.

**Guía:** persona dedicada a enseñar el camino correcto para llegar a la «meta».

**Profesor particular:** persona que se dedica exclusivamente de forma individual a la enseñanza de un alumno fuera del contexto escolar.

**Prefecto:** figura creada por los Escolapios y encargada de dirigir las relaciones entre la escuela y las familias tanto en el aspecto disciplinario como educacional.

## ÉPOCA MODERNA:

**Profesor:** persona dedica a los aspectos instructivos de los alumnos/as.

**Consejero:** persona que da consejos y ayuda al alumno /a a tomar decisiones, comprenderse, resolver problemas y conseguir la madurez.

**Educador:** término muy amplio que se centra en la formación de los niños o adolescentes.

**Orientador:** persona cualificada y dotada de recursos para ayudar a los alumnos/as y a los docentes.

**Profesor – tutor:** tiene una doble finalidad, la formativa (desarrollo de la persona) y la informativa (transmisión de conocimientos).

El Código Civil español entiende que el tutor es aquel que (art. 269): «está obligado a velar por el tutelado, y en particular: 1. A procurarle alimentos, 2. A educar al menor y procurarle una formación integral, 3. A promover la adquisición o recuperación de la capacidad del tutelado y su mejor inserción en la sociedad, y 4. A informar al juez anualmente sobre la situación del menor o incapacitado y rendirle cuenta anual de su administración».

En educación nos encontramos con multitud de definiciones referentes al término tutor. Para hacernos una idea de lo que se entiende por tutor en esta disciplina, tomaremos las definiciones que Lázaro Martínez (1997: 97-98), destaca de una serie de autores. De entre éstas señalamos las siguientes:

- Jones (1961: 552): *«Es un experto, cuya principal misión es la de ocuparse de la integración del alumno en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad».*
- Burges (1970: 42): *«El tutor permanecerá junto a sus alumnos mientras estén en la escuela, se esforzará para llegar a conocerlos de tal manera que esté en condiciones de informar, no solo del progreso general de sus estudios, sino de su desarrollo como personas, y probablemente será la persona a la que los alumnos acudan en un momento de dificultad».*
- Artigot (1973: 18): *«Es un profesor –aunque no todo profesor tiene por qué ser tutor- que, además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el centro donde trabaja le encomienda, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases».*
- Foulquie (1976): *«Profesor encargado de centralizar las informaciones relativas a los alumnos de una clase en la cual imparte ciertas asignaturas, comunicarlas a quien proceda y dar los consejos que tal información le permite».*
- Benavent (1977: 571): *«Es el profesor que, con una personalidad predominantemente afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos técnicos especiales que le permiten actuar de educador integral de un grupo de alumnos, catalizar y coordinar a su profesorado mejorando la atmósfera y cohesión del equipo educador, a la vez que sirve de enlace de mediador entre éste, los alumnos y sus familias, encargándose de las tareas administrativas imprescindibles que estas relaciones conllevan».*

- García Correa (1977: 100): *«Profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno para que se realicen como personas, en ayudar al desarrollo del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria».*
- Lázaro y Asensi (1989): *«Actividad inherente a la función del tutor, que se realiza individual o colectivamente con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje».*
- Sánchez (1979: 10): *«Tutoría es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además, y en paralelo a su propia acción docente».*
- Schmalfluss (1979): *«Persona que aconseja en todo lo relacionado con la educación, a los escolares y a los profesores cuando han de tomarse decisiones importantes respecto a la admisión en la escuela y la marcha del curso escolar. Da consejo al estudiante en la elección de materias según sus capacidades específicas al decidir una carrera y en las dificultades que aparecen en el rendimiento cuando desarrolló su personalidad».*

Otros autores como Menchén Bellón (1999: 28) definen al profesor – tutor como:

*«... la persona que, a través de la enseñanza, ayuda al alumno o alumna, a optimizar sus capacidades y formar su personalidad, mediante el*

*descubrimiento de la realidad y la cultura, de tal forma que pueda vivir satisfactoriamente».*

Como se puede comprobar después de la lectura detenida de las diferentes definiciones, se detecta una serie de connotaciones que caracterizan a la figura del tutor:

- a) Es el profesor encargado de un grupo.
- b) Facilitador de la integración de los alumnos y de los procesos de aprendizaje.
- c) Agente de desarrollo personal y social de los alumnos.
- d) Catalizador de las sinergías de los elementos educativos que inciden en la evolución correcta de su grupo de alumnos.
- e) Comparte la función tutorial con la función instructiva.
- f) Nexo entre las familias, los alumnos y los profesores.
- g) Vigilante constante, asesorando y orientando las decisiones del alumno/a.
- h) Persona encargada de la formación total del alumno/a.

Con este sentir, Rus Arboledas (1996) plantea que ser tutor es:

- Estar pendiente del grupo de alumnos.
- El garante de velar por toda la persona del alumnado, del grupo de alumnos.
- Quien coordina la comunicación entre los «otros



significados» del centro: profesores, padres y alumnos.

- Ofrecer ayuda al alumno.

La responsabilidad de desempeñar el cargo de profesor – tutor lleva consigo que el propio sujeto que acepta la tarea de desempeñar dicha función tiene que poseer, en sí mismo, una serie de cualidades que le hagan favorable para el ejercicio del cometido encomendado.

Para López Urquizar y Sola Martínez (1996: 182-183; 1999: 161-162) estas cualidades las podríamos resumir en:

<b>Alto índice de humanidad</b>	Capacidad de establecer relaciones igualitarias con las personas de una manera espontanea y actitud de entrega a los problemas.
<b>Camaradería y amistad</b>	Es necesario que el tutor sea un amigo para sus tutelados si quiere que el tiempo invertido en la acción tutorial le sirva para algo. La camaradería y la amistad son las que posibilitan el establecimiento de buenas relaciones y permiten establecer lazos de confianza con sus tutelados.
<b>Mentalidad abierta</b>	Capacidad para sintonizar con las edades de sus alumnos y valorar y comprender sus intereses y sus actitudes.
<b>Comprensivo y flexible</b>	Compartir las inquietudes de sus tutelados y buscar soluciones compartidas a los problemas personales y a las exigencias de sus tutelados.
<b>Capacidad de</b>	Atentos a los avances y retrocesos en los aspectos

<b>observación</b>	académicos y profesionales.
<b>Firmeza</b>	Mantenerse en posturas y criterios democráticamente adoptados.
<b>Inspirador de confianza</b>	Sin entrometerse en la vida personal, ser confidente de los problemas e interrogantes de los asuntos personales.
<b>Amabilidad</b>	Mantener un equilibrio emocional, sereno y afable aun cuando las circunstancias sean difíciles y adversas.
<b>Habilidad para sugerir</b>	Reconducir las situaciones problemáticas a un desenlace equilibrado y positivo.
<b>Seguridad en sí mismo</b>	Sin agresividad abriendo canales de operatividad en las diferentes situaciones escolares.
<b>Autenticidad</b>	La forma de ser y de actuar son aspectos que le convierten en el modelo a seguir de sus alumnos.
<b>Alto nivel de exigencia, consigo mismo</b>	Los alumnos darán más de sí, si ven en el profesor actitudes, cualidades y comportamientos que refuercen la repetición de los mismos. Por eso, serán entregados, sacrificados, puntuales, generosos y trabajadores si ven en el profesor análogos comportamientos.
<b>Espíritu crítico</b>	Ofrecer la oportunidad a sus tutelados que le sugieran cambios de conductas favorables para mantener mejores relaciones.

<b>Sentido de la justicia</b>	Los alumnos tienen muy claro el sentido de la justicia entre iguales, así que los posibles favoritismos del profesor hacia determinados alumnos puede convertirse en una vía muy peligrosa para la armonía de la clase y la imagen del propio profesor.
<b>Humildad</b>	El profesor – tutor debe de reconocer sus errores, admitir sus limitaciones y aceptar las críticas y sugerencias.
<b>Espíritu deportivo</b>	Esta cualidad englobaría a varias de las anteriores pero con la particularidad de incluir la entrega, la alegría, el espíritu juvenil, el entusiasmo por la vida, gana de hacer las cosas, actitud de mejora constante, etc.
<b>Motivador</b>	Incentivar y entusiasmar, exigir y organizar, elogiar y valorar, etc.
<b>Sistemático, ordenado y coherente</b>	Todo esto para ofrecer a los alumnos las ayudas necesarias en sus diferentes niveles y modalidades.
<b>Capacidad de coordinación y armonización</b>	Como clave de unión de distintos elementos para que confluyan en la consecución de unos objetivos determinados.

En este sentido, Menchén Bellón (1999: 31-35), piensa que para el ejercicio de la función de profesor – tutor debe de poseer tres tipos de cualidades:

- A) Humanas.**
- B) Científicas.**
- C) Técnicas.**

**A) Cualidades Humanas:** éstas hacen referencia a la dimensión personal del tutor y su importancia en la relación con su tutelado. La búsqueda del perfeccionamiento en el campo científico y técnico hacen que muchas veces caiga en el olvido este tipo de cualidades que son tan importante para el trato con el tutelado. Se podría decir que serían como el código deontológico del tutor (Menchén Bellón, 1999: 32).

#### **CUALIDADES HUMANAS DEL TUTOR**

- |                                |                           |
|--------------------------------|---------------------------|
| • Entusiasmo por el trabajo.   | • Tolerancia.             |
| • Buen carácter.               | • Confianza en los demás. |
| • Amistad.                     | • Paciencia.              |
| • Empatía.                     | • Discreción.             |
| • Sentido común.               | • Responsabilidad.        |
| • Facilitador de aprendizajes. | • Estabilidad emocional.  |
| • Honrado.                     | • Respetuoso.             |

**B) Cualidades científicas:** hacen referencia a la capacitación en los aspectos referentes a las cuestiones psicológicas y pedagógicas de los diferentes periodos evolutivos de los niños/as. Además, debe de tener una formación y dominio científico de la materia que imparte para poder ofrecer una enseñanza con rigor y objetiva.

### CUALIDADES CIENTÍFICAS DEL TUTOR

- Rigor en el uso de los conocimientos.
- Interés por la realidad (nacional, social, física, matemáticas, artística,...) según la especialidad.
- Mente lúcida.
- Dominio de los principios fundamentales.
- Conocimiento de las teorías educativas.
- Conocimiento de las teorías de la especialidad.
- Respeto a las diferentes teorías.
- Dominio de la metodología específica.
- Conocimiento de los nuevos descubrimientos.
- Espíritu investigador.
- Interés por las innovaciones.

**C) Cualidades Técnicas:** entre éstas estarían una serie de conocimientos, disposiciones, destrezas, competencias y recursos de carácter didáctico o metodológico que el profesor – tutor debería de poseer.

### **CUALIDADES TÉCNICAS DEL TUTOR**

- Conocimiento de los programas didácticos.
- Dominio de instrumentos de control, seguimiento y evaluación.
- Dominio de técnicas de motivación y aprendizaje.
- Capaz de exponer los conocimientos con orden, transparencia y claridad.
- Capaz de sentir gusto por el trabajo.
- Dominio de recursos múltiples (audiovisuales, informáticos, artísticos, instrumentales...)
- Dominio de los instrumentos específicos de la materia.
- Habilidad en el uso de técnicas y estrategias propias de la materia.
- Visión clara del hecho educativo.
- Estimulador de habilidades y destrezas.
- Organizador de la vida del aula.
- Habilidad para trabajar en equipos docentes.
- Animador del gusto por el trabajo bien hecho.

#### **1.2. Funciones del Profesor – Tutor.**

Según se encuentre en una etapa u otra, las funciones que debe de desempeñar el tutor son diferentes. Conforme a la normativa vigente y refiriéndonos a la Comunidad Autónoma Andaluza, las funciones del tutor vienen determinadas por los Reglamentos Orgánicos de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria y por el de los Institutos de Educación Secundaria.

En las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria, cada unidad o grupo de alumnos y alumnas tendrá un maestro tutor que será asignado por el Director, oído el Claustro de Profesores. Para la

asignación se tendrá en cuenta aquellos maestros que hayan sido asignados en el curso anterior, al primer curso de cualquier ciclo de Educación Primaria o al segundo ciclo de Educación Infantil, ya que estos maestros permanecerán en el mismo ciclo hasta su finalización con respecto al grupo de alumnos y alumnas con que lo inició.

En este sentido, los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones (Decreto 201/1997):

- a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y de acción tutorial. Para ello podrán contar con la colaboración del Equipo de Orientación Educativa.
- b) Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y adoptar, junto con el Equipo educativo, la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos y alumnas de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres, madres o tutores legales.
- c) Atender las dificultades de aprendizaje del alumnado para proceder a la adecuación personal del currículo.
- d) Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Centro.
- e) Ayudar a resolver las demandas e inquietudes del alumnado.
- f) Informar a los padres y madres, maestros y maestras y alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, con las complementarias y con el rendimiento académico.
- g) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y maestras y los padres y madres de los alumnos y alumnas.

- h) Colaborar con el Equipo de Orientación Educativa en los términos que lo establezca la jefatura de estudios.
- i) Atender y cuidar, junto con el resto de los maestros y maestras del Centro, al alumnado en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas, de acuerdo con lo que, a tales efectos, se establezca.
- j) Cumplimentar la documentación académico individual del alumnado a su cargo.

En los Institutos de Educación Secundaria, al igual que en las Escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria, cada unidad o grupo de alumnos y alumnas tendrá un profesor tutor que será designado por el Director, oído el Claustro de Profesores y a propuesta del Jefe de Estudios. En este caso, no es necesario haber sido tutor el primer año de cualquier ciclo de la etapa como ocurría en el caso anterior.

Con respecto a la Educación Secundaria los profesores tutores ejercerán las siguientes funciones (Decreto 200/1997):

- a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y de acción tutorial.
- b) Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y adoptar, junto con el Equipo educativo, la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos y alumnas de acuerdo con los criterios que, al respecto, se establezcan en el Proyecto Curricular.

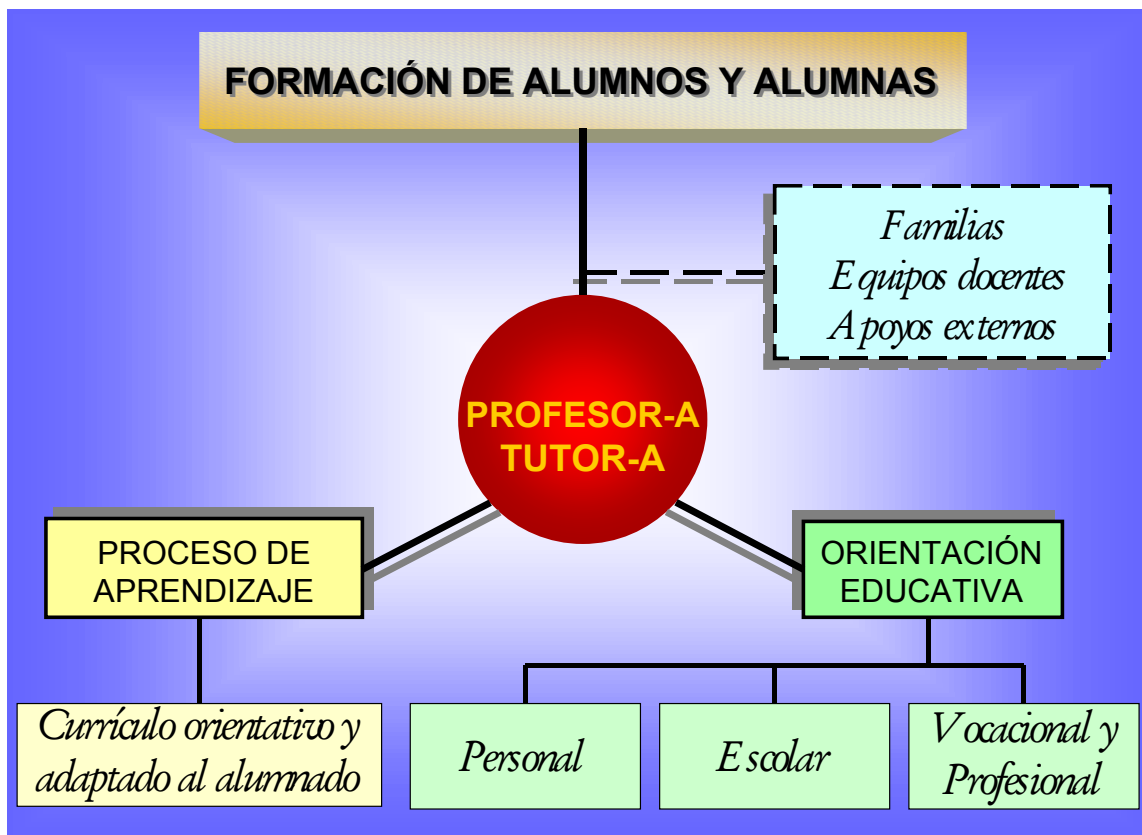


- c) Coordinar, organizar y presidir el Equipo educativo y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.
- d) Orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- e) Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Instituto.
- f) Ayudar a resolver las demandas e inquietudes del alumnado y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto del profesorado y el Equipo educativo.
- g) Coordinar las actividades complementarias de los alumnos y alumnas del grupo en el marco de lo establecido por el Departamento de actividades complementarias y extraescolares.
- h) Informar a los padres y madres, al profesorado y al alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, con las complementarias y extraescolares.
- i) Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos y alumnas.
- j) Cumplimentar la documentación académica individual del alumnado a su cargo.

En el caso de los ciclos formativos de Formación Profesional específica, el tutor de cada grupo asumirá también, respecto a los módulos profesionales de formación en Centros de trabajo y proyecto integrado, las siguientes funciones:

- a) Coordinar la elaboración de los programas formativos y la organización y el seguimiento de estos módulos profesionales, a fin de unificar criterios para su desarrollo.
- b) Coordinar la toma de decisiones sobre los alumnos y alumnas que deban realizar los citados módulos profesionales, una vez evaluados los asociados a la competencia y los socioeconómicos.
- c) La relación inicial con el responsable designado por el centro de trabajo para el seguimiento del programa formativo, a fin de contribuir a que dicho programa se ajuste a la cualificación que se pretende.
- d) Organizar y coordinar la atención al alumnado en el Centro docente durante el periodo de realización de ambos módulos profesionales.
- e) Coordinar a los profesores y profesoras que tuvieran asignados el módulo profesional integrado y el de formación en centros de trabajo en el seguimiento del desarrollo de dichos módulos.
- f) Formalizar la documentación derivada de los convenios de colaboración entre el Centro docente y el centro de trabajo.
- g) Orientar y coordinar el proceso de evaluación y calificación de dichos módulos profesionales.

A la vista de las funciones que la Administración Educativa Andaluza hace competencia del Profesor Tutor, las acciones que realiza se pueden estructurar de la siguiente forma:



Profundizando en el esquema presentado, Rus Arboledas (1996: 197-201) plantea siete actividades para llevar a cabo por el profesor – tutor.

**Primera: con el grupo de alumnos.**

«El tutor tiene que fomentar la orientación, la comunicación a nivel de clase». En la etapa evolutiva por la que se encuentra el alumnado en general, cuantos más años pasan mayores son las relaciones personales que se establecen entre ellos. De esta manera, es necesario que el tutor sea capaz de establecer los canales de comunicación necesarios para poder conocer las inquietudes, intereses, necesidades y problemas personales, académicos y profesionales; de tal forma que propicie un enriquecimiento de

toda la clase y no sólo de individuos concretos.

Para poder conseguir la activación de estos canales de comunicación y de reflexión el tutor debe de planificar de forma sistemática sesiones en las que los propios alumnos puedan preparar debates, mesas redondas o bien llevar al aula personas capacitadas en diversas temáticas para hablar sobre la cuestión planteada.

### **Segunda: con cada alumno.**

La realización de entrevistas personales debe de ser una tarea cotidiana y no algo que se realiza sólo y exclusivamente por algo negativo. El tutor tiene que mantener conversaciones personales con los alumnos/as abordando «la problemática e interés del sujeto, su integración en el grupo y en el centro».

Las entrevistas con los alumnos y alumnas de niveles superiores deben de ir acompañadas de información profesional, mercado de trabajo y demás información que le permita escoger entre los niveles superiores académicos y las salidas profesionales.

### **Tercera: con el grupo de padres.**

Al menos el tutor deberá de realizar una reunión trimestral con el grupo de padres para comunicar la «vida» del colegio, explicar el sistema educativo y, más en concreto, la organización de su clase, los objetivos didácticos que tienen planteados, las dificultades y problemas que encuentra.

**Cuarta: con los padres de cada alumno**

La hora que todos los centros tienen prevista para visitas de los padres tiene que ser entendida como medio de coordinación e intercambio de criterio acerca de toda la realidad personal, escolar y profesional. Se debe de desterrar la idea de que llamar a los padres es siempre por cualquier cosa negativa, ya que esta dinámica es perjudicial para el alumno.

Este autor ve en la Escuela de Padres el medio de encauzar la tercera y cuarta actividad, abordando de manera más sistemática la problemática educativa.

**Quinta: relación con el equipo de profesores.**

El papel del tutor en esta actividad es de coordinación. Coordina a los profesores para recabar información sobre sus tutelados y después es transmitida de modo individual o grupal a los alumnos.

**Sexta: relación tutor-departamento de orientación.**

La función del tutor es en gran medida la orientación. Existen tareas y trabajos más específicos que por sus características son labor del psicopedagogo. Desde este punto de vista, los servicios de orientación externos e internos están al servicio del tutor y por lo mismo, el tutor forma parte de ellos.

**Séptima: custodia del expediente académico.**

Esta no es la función más importante pero es consecuencia de las anteriores ya que debe de constar en los registros y boletines académicos toda la información recabada a lo largo del curso. Es obligación del tutor pasarle toda esta información al tutor del año próximo para que el periodo de adaptación sea el menor posible y en las mejores condiciones.

Fandón Guerra (1991: 11) expresa en un artículo de la revista Escuela Española, la importancia de las acciones del profesor – tutor diciendo que *«un buen tutor puede conseguir enderezar un grupo de alumnos problemáticos; su intervención puede ser determinante para integrar a los alumnos inadaptados; resuelve las tensiones que a veces se producen en la relación alumno – profesor, etc...»*.

**1.3. Perfil del Profesor – Tutor.**

Como conclusión al estudio que hemos desarrollado a lo largo de estos epígrafes entorno a la figura del profesor – tutor, recogeremos en la siguiente tabla lo que López Urquizar y Sola Martínez (1999:163) llaman el *«Decálogo del Tutor»*.

**DECÁLOGO DEL TUTOR**

1. *Completa en la Tutoría lo que a la instrucción le falta.*
2. *Con el adolescente y el joven: ni delante ni detrás, a su lado.*
3. *Al tutelado dale lo que necesita y le conviene, no lo que él pida.*
4. *En Tutoría, la burocracia y la oficialidad, a veces, son necesarias;*

*suficientes nunca.*

5. *En tu grupo de tutelados:*

- *Suma sus posibilidades.*
- *Resta las limitaciones.*
- *Multiplica los esfuerzos.*
- *Divide (reparte) las responsabilidades.*

6. *Oración gramatical de todo grupo:*

- *Sujeto: nosotros.*
- *Verbo: colaboramos.*
- *Complementos: siempre, en todo y con agrado.*

7. *La verdadera autoridad, ante el grupo, no es la que a uno le han dado ni la que uno ejerce, sino la que realmente merece.*

8. *En Educación no sirven las recetas de eficacia total, escaso coste y corta duración.*

9. *No exijas fruto a la semilla que acabas de plantar, espera con ilusión a que crezca.*

10. *De la endeble parcela de la adolescencia y juventud no exijas frutos de adultez y madurez.*

Fuente: García Nieto, N. (1991: 50), Cuaderno nº 1.

Para Boza Carreño y Otros (2001:157-158) la figura del profesor – tutor tiene una serie de connotaciones entre las que destacan las siguientes:

### **Elemento integrado del grupo de alumnos/as:**

- Hace posible la vida del grupo.
- Posibilita la integración de todos sus miembros.
- Favorece el desarrollo de cada uno de los miembros.
- Subraya lo positivo de cada uno.

### **Adulto con capacidad para escuchar y comunicarse:**

- Regula las emociones del grupo.
- Fomenta las aportaciones de cada uno.
- Arbitra y clarifica los «atascos» del grupo.
- Canaliza las inquietudes que surgen.

### **Elemento activo que pone al grupo en situación de construirse:**

- Ayuda a programar y evaluar la organización del grupo.
- Potencia el reparto de responsabilidades entre los miembros del grupo.
- Favorece la solidaridad y apoyo mutuo.
- Ayuda a descubrir nuevos comportamientos sociales como fuentes de placer y satisfacción.

### **Profesor – mediador que acompaña a cada alumno en su desarrollo:**

- Le hace consciente de su propio proceso.
- Le ofrece información sobre sus percepciones y las de todo el equipo de profesores (siempre en clave positiva).
- Ayuda a formular el paso siguiente que hay de dar en su proceso de crecimiento.

De esta forma, se puede observar que el perfil que se le exige a un profesor – tutor es de un alto grado de preparación y especialización.



## **2. La Acción Tutorial.**

### **2.1. Concepto de Acción Tutorial.**

Recogiendo las palabras de Arnaiz (2001: 14) diremos que la *«tutoría y la acción tutorial son dos conceptos complementarios y significan el conjunto de las actuaciones de orientación personal, académica y profesional diseñado por los profesores con la colaboración de los alumnos y de la misma institución»*.

Partiendo de este hecho, las definiciones que encontramos en diferentes obras sobre el tema nos dicen:

*«La tutoría es una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo-clase con el fin de facilitar la integración personal en los procesos de aprendizaje»* (Lazaro y Asensi; en Arnaiz, 2001).

*«La tutoría es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además y en paralelo, a su propia acción docente»* (S. Sánchez; en Arnaiz, 2001).

*«La acción tutorial como una acción educativa dirigida a los alumnos con la finalidad de optimizar su progreso»* (C. Lladó; en Arnaiz, 2001).

*«La tutoría se entiende como el elemento individualizador, a la vez que integrador, de la educación»* (Planas Domingo, 2002).

*«La tutoría es la acción de ayuda u orientación personal, escolar y profesional que el profesor – tutor, en coordinación con el resto de profesores, realiza con sus alumnos a nivel individual y grupal, al mismo tiempo que ejerce su función docente»* (Planas Domingo, 2002).

*«La acción tutorial es un elemento inherente a la función docente y al currículo» (Montanero Fernández, 1998).*

*«La acción tutorial como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores [...] pieza clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo, con objeto de potenciar la formación integral del individuo» (Bisquerra Alzina, 2002: 277).*

La lectura global de las definiciones ofrece una serie de ideas clarificadoras que se pueden resumir en: la tutoría y la acción tutorial no es exclusividad de una persona concreta, sino que son parte de la función docente de cualquier profesor; la tutoría se sitúa en una posición privilegiada para atender y tratar gran parte de contenidos que las disciplinas tradicionales no pueden abordar explícitamente; sirve para adaptar e individualizar los procesos de enseñanza – aprendizaje en cada centro; forma parte esencial del desarrollo curricular.

## **2.2. Características generales de la Acción Tutorial.**

El Libro Blanco para la Reforma (MEC, 1989) en su capítulo XV, al hablar de la acción tutorial y del proceso orientador en educación enumera una serie de características que debe reunir. Éstas son:

- a) Ser continuo y ofertarse al alumno a lo largo de los distintos niveles y modalidades de su escolarización.
- b) Implicar de manera coordinada a las distintas personas e instituciones que intervienen en la educación: profesores, escuela, familia y medio social.
- c) Atender a las peculiares características de cada alumno.

- d) Capacitar a los individuos para su propia autoorientación y crear en ellos de manera progresiva una capacidad y una actitud activa hacia la toma de decisiones fundamentadas y responsables sobre su propio futuro, primero, en la escuela, ante las distintas opciones educativas, y luego, ante las distintas alternativas de vida social y profesional.

Repetto y otros (1994: 435) apuntan las siguientes características para la acción tutorial:

- a) Ser continua y ofertarse a todos los alumnos en toda su escolarización.
- b) Implicar de manera coordinada a los agentes educativos: profesores, escuela, familia y contexto social.
- c) Atender a las peculiares características de cada alumno.
- d) Capacitar a los individuos para su propia autoorientación y para la toma de decisiones educativas, sociales y profesionales.

Del mismo modo, Beltrán y Roig (1995) señalan las siguientes características de la acción tutorial:

- a) Procesual, a lo largo de toda la etapa educativa.
- b) Preventiva, en el sentido que ha de atender a todo el alumnado desde el momento de su ingreso en el centro educativo, con un trabajo dirigido a la cohesión del grupo – clase.
- c) Coeducativa, trabajando tanto los valores considerados femeninos como los tildados de masculinos.
- d) Que atienda a la diversidad del alumnado.

- e) Abierta a todos los agentes educativos, como la familia, instituciones y asociaciones.
- f) Ha de trabajar la toma de decisiones, como un proceso, de manera significativa y experimental, ayudando al alumnado en la búsqueda, análisis y valoración de la información.

Como parte de las características que debe de aunar la acción tutorial, Arnaiz (2001:18) entiende que la acción tutorial tiene que ir encaminada a desarrollar tres dimensiones: la personal, la escolar y la profesionalizadora. Este mismo autor desglosa estas tres dimensiones de la siguiente manera:

1. La *orientación personal*. Tiene por finalidad proporcionar al alumno una formación integral, facilitándole su autoconocimiento, su adaptación y la toma de decisiones meditada.
2. La *orientación académica*. El tutor ayudará al alumno a superar las dificultades relacionadas con los hábitos y metodología de estudio y con su integración en el grupo clase.
3. La *orientación profesional*. Pretende que el alumno no haga una elección profesional y académica de acuerdo con su personalidad, aptitud e intereses. El tutor ayudará al alumno a conocerse a sí mismo y a informarse de los créditos y estudios existentes relacionados con el mundo profesional.

Del mismo modo, Arnaiz e Isús (1995: 39) se plantean las temáticas que hay que tener en cuenta a la hora de la acción tutorial, tomando la siguiente división:

- a) El desarrollo personal y social (orientación personal).
- b) La enseñanza y aprendizaje (orientación escolar).
- c) La maduración vocacional (orientación profesional).

### **2.3. Destinatarios de la Acción Tutorial.**

Planas Domingo (2002: 195-211) distingue dentro de las funciones y actividades del profesor tutor tres ámbitos para desarrollar su actuación:

- a) En relación con el alumno.
- b) En relación con otros profesores.
- c) En relación con las familias.

Rodriguez Moreno (1995) también concreta en tres los demandantes de la acción tutorial, resumiéndolos en:

1. Intervención tutelar sobre los alumnos.
2. Intervención tutelar sobre los profesores y los demás tutores.
3. Intervención tutelar sobre los padres de familia.

Boza Carreño (2000, 2001: 49) hace una adaptación de la obra de Fernandez Torres (1991), en la que propone los contenidos y las estrategias más adecuadas para su desarrollo. A continuación reproducimos el cuadro sobre destinatarios, contenidos y estrategias de la acción tutorial.

Destinatarios	Contenidos/Áreas	Estrategias
<i>Alumnos individualmente</i>	Conocimiento del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación sistemática.</li> <li>▪ Cuestionarios.</li> <li>▪ Fichas de registro.</li> </ul>
	Orientación personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevista.</li> </ul>
	Orientación escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Factores del aprendizaje.</li> <li>▪ Técnicas de estudio.</li> </ul>
	Orientación profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento individual.</li> <li>▪ Información profesional.</li> <li>▪ Toma de decisiones.</li> </ul>
	Autoconcepto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas varias.</li> </ul>
<i>Grupo de alumnos</i>	Conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Roles grupales.</li> <li>▪ Liderazgo.</li> <li>▪ Sociometría.</li> </ul>
	Organización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dinámica de grupos.</li> </ul>
<i>Familia</i>	Relaciones con...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniones de grupo.</li> <li>▪ Cuestionarios.</li> <li>▪ Entrevista personal.</li> </ul>
<i>Equipo docente</i>	Relaciones con...	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniones.</li> <li>▪ Evaluaciones.</li> </ul>

Destinatarios, contenidos y estrategias de la acción tutorial.  
(Adaptado de Fernández Torres, 1991)

Del mismo, Menchén Bellón (1999: 48) plantea un modelo de Plan de tutor en el que se expone el tipo de relaciones que debe de tener con la comunidad educativa y las posibles acciones a desempeñar. En el siguiente

cuadro se resume este plan de tutor. Para saber más véase Menchén Bellón (1999: 48-60).

Tipo de relaciones del Tutor	Dimensiones	Acciones
<b>Tutelados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instructivas.</li> <li>▪ Afectivas.</li> <li>▪ Convivencia.</li> </ul>	<p>Señalar los objetivos generales y específicos del área que se van a tratar; marcar los trabajos a realizar; etc.</p> <p>Diseñar situaciones para estimular y controlar la vida afectiva; etc.</p> <p>Seleccionar actividades para desarrollar este tipo de relación; etc.</p>
<b>Familia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personal.</li> <li>▪ Escolar.</li> <li>▪ Vocacional.</li> </ul>	<p>Informar sobre las aptitudes y personalidad del hijo o hija; etc.</p> <p>Comportamiento en clase; rendimiento escolar; etc.</p> <p>Informar sobre las habilidades y destrezas; Campos de interés; etc.</p>
<b>Sociedad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ayuntamiento.</li> <li>▪ Instituciones culturales.</li> <li>▪ Instituciones deportivas.</li> </ul>	<p>Posibilitar la participación e implicación de las autoridades locales en las actividades de la escuela; etc.</p> <p>Participar en los acontecimientos culturales que se organicen; etc.</p> <p>Promover la participación de los alumnos y alumnas en los equipos deportivos; etc.</p>
<b>Equipo Docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Temas de estudio.</li> <li>▪ Estilo de comportamiento.</li> <li>▪ Práctica docente.</li> <li>▪ Acción tutorial.</li> </ul>	<p>Enseñar a estudiar; aprendizaje de los alumnos; comprensión lectora; etc.</p> <p>Estimular determinados hábitos; promover actitudes éticas; exigir el cumplimiento de determinadas normas; etc.</p> <p>Diseñar la programación corta; estimular la autoevaluación; etc.</p> <p>Contenido de la tutoría individual; contenido de la tutoría colectiva; etc.</p>
<b>Centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proyecto educativo.</li> <li>▪ Proyecto curricular.</li> <li>▪ Plan de acción tutorial.</li> <li>▪ Clima.</li> </ul>	<p>Desarrollar los signos de identidad del centro; responder al estilo de centro; etc.</p> <p>Revisar y contrastar los objetivos generales de área; los criterios de evaluación; etc.</p> <p>Participar en el diseño del Plan de Acción Tutorial; participar en la elaboración del modelo de tutoría; cumplir la normativa sobre la visita de padres; etc.</p> <p>Cumplir las normas de convivencia del centro; respetar opiniones e iniciativas; etc.</p>

## **2.4. Organización de la Acción Tutorial.**

La Acción Tutorial se ha venido realizando en los centros, en muchos de los casos, de una forma separada y con un carácter netamente puntual, sin gran apoyo de la institución escolar y del profesorado. Con la entrada en vigor de la Reforma, la tutoría pasa a ser un proceso de aprendizaje que deja sin sentido las actuaciones puntuales y periféricas. La tutoría aparece de esta manera, como la forma de articular los contenidos formativos e integrarlos en el currículum.

*«Esta estrecha vinculación entre tutoría y currículum escolar, entre actitudes, intereses, normas y contenidos culturales y científicos, motiva que la acción tutorial aparezca como una buena base para indicar la dirección y el sentido de los aprendizajes» (CEJA, 1995).*

Todo lo expuesto anteriormente requiere de una serie de sistemas y mecanismos de organización y planificación, que permitan hacer factible su inserción en el plan de estudios del centro, la evaluación y el diseño del cronograma de actuaciones. A continuación pasaremos a ver como se planifica la acción tutorial a lo largo de los diferentes niveles de concreción y de los documentos institucionales y los tipos de modalidades que existen para desarrollar la acción tutorial.

### **2.4.1. Planificación de la Acción Tutorial.**

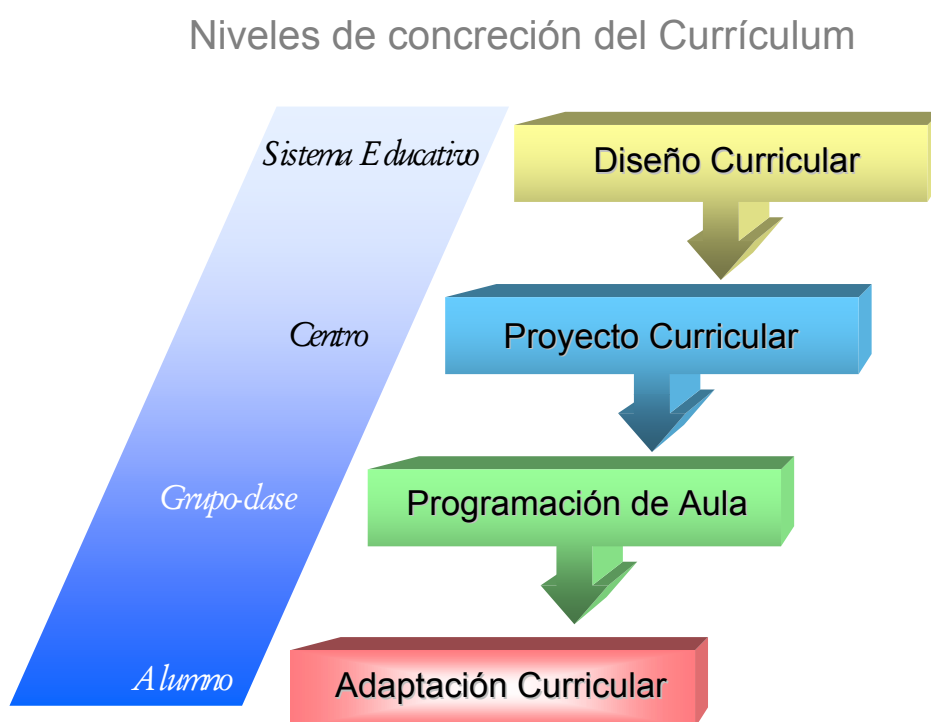
Entendiendo la tutoría como conjunto de acciones educativas intencionales, es necesaria la existencia de una planificación de las mismas que permita insertarlas en el currículum de los alumnos, siendo percibida como una unidad y no como algo puntual.

Para realizar una correcta planificación y diseño de la acción tutorial, es necesario que se parta de los niveles de concreción del currículum



propuestos por el nuevo modelo educativo, y a partir de ahí se vayan adaptando a las características y necesidades del Centro y de los alumnos.

El currículum, concebido como cascada de concreciones, lo constituye varios niveles:



Cada uno de los niveles de concreción supone un paso más hacia la individualización de la educación. El fin de la concreción es hacer llegar al alumno, de manera personal, los objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos y evaluación. Todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales y tienen que verse complacidas con un tipo de currículum que permita una actuación flexible, abierta, comprensiva e integradora.

Todas estas características y necesidades tienen que plasmarse en los documentos curriculares y funcionales existentes en los Centros Educativos:

Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto Curricular de Etapa (PCE), Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF), Plan Anual de Centro (PAC) y Plan de Acción Tutorial (PAT).

En referencia a lo anterior, Vélaz de Medrano Ureta (1998: 196) plantea el siguiente cuadro en el que sintetiza los aspectos que deben de recoger los documentos del centro referentes a la tutoría.

Proyecto Educativo	Debe incluir como objetivo la educación integral del alumnado (la actividad docente debe trascender la mera instrucción). Las señas de identidad del Instituto definidas en el P.E. han de impregnar la acción tutorial.
Reglamento de Régimen Interno	Debe establecer formas de funcionamiento y horarios que aseguren las mejores condiciones para la acción tutorial.
Proyecto Curricular de Etapa	Incorpora el Plan de Acción Tutorial; asegura la presencia, continuidad y coherencia de la acción tutorial en los distintos elementos curriculares de las Programaciones (de Aula en Primaria, y Didácticas de las distintas áreas y materias en Secundaria).
Programación General Anual	Concreta las actuaciones del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Etapa para un curso escolar (objetivos y temas transversales prioritarios, actividades de orientación y extraescolares, optativas aprobadas que se van a impartir, colaboración con servicios sectoriales, funcionamiento de la escuela de padres, entre otras).

Documentos del centro y tutoría.

#### **2.4.1.1. El Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la Acción Tutorial.**

El Proyecto Educativo de Centro como documento de gestión del centro tiene que tener presentes las características propias de la zona de actuación como la situación socioeconómica y cultural, la población, la tipología escolar, los indicadores más importantes de organización y funcionamiento, así como aquellos aspectos legales que sean necesarios.

Este documento, eje del funcionamiento de un centro, tiene que contener en sí las líneas principales de actuación de la acción tutorial. En este sentido, Arnaiz Pascual (2001: 19) advierte que la relación existente entre el PEC y el PAT se manifiesta en el conjunto de actuaciones de los profesores y requiere un trabajo en equipo; consensuado, a través de equipos de trabajo y de departamentos y el programa tutorial de actividades.

Éste mismo autor establece una serie de temas de estudio, análisis y de planificación anual que el equipo directivo y de coordinación deben de fijar en el PEC:

- La creación y organización del departamento psicopedagógico.
- La utilización de los instrumentos y materiales de apoyo a la AT.
- La presencia de equipos específicos, de carácter interdisciplinar, los centros de profesores...
- La organización del tiempo dedicado a la aplicación de programas específicos en torno a temas de orientación personal, escolar y profesional.
- El tratamiento de la diversidad.

- La programación de la AT.
- La evaluación de los aprendizajes.
- La relación existente entre el PEC y el PAT.

#### **2.4.1.2. El Proyecto Curricular de Centro y la Acción Tutorial.**

Desde los comienzos de la década de los noventa con la publicación de la LOGSE, han proliferado los trabajos sobre el currículum. Por currículum entendemos «el conjunto de materias que los alumnos tienen que cursar a lo largo de su proceso de aprendizaje durante su vida académica».

En este sentido, tenemos que diferenciar entre dos tipos de currículum: el común y el diferenciado. El primero englobaría el conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que tiene que asimilar el alumno; mientras que el segundo se caracteriza por la variabilidad sobre el currículum común, teniendo en cuenta la diversidad de intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno.

Consecuente con el hilo que estamos desarrollando, Arnaiz Pascual (2001: 20) afirma que

*«la orientación de los alumnos se hace más necesaria cuando los itinerarios curriculares son diversos [...] y precisa que el alumno sepa informarse, sepa lo que realmente quiere y las posibilidades con las que cuenta, es tarea del profesor – tutor; el equipo de profesores, la institución escolar y la familia tienen que facilitar la tarea».*

Para poder realizar las tareas encaminadas a ofrecer toda la información que precisan los alumnos, es necesario que desde la institución escolar exista una excelente coordinación pedagógica y se reorganice el potencial humano y profesional de los profesores, alumnos y padres (Arnaiz Pascual, 2001).

Es desde la acción tutorial desde donde se puede planificar las acciones a trabajar, entrevistas con los alumnos para conocer su situación académica, organizar reuniones, charlas y salidas con el objeto de proporcionarles una orientación profesional; promover situaciones que favorezcan el afloramiento de sus intereses con un enfoque hacia la toma de decisiones; considerar la atención a la diversidad como una tarea sistemática y no puntual, etc.

A tenor de lo expuesto, la acción tutorial se llena de pleno sentido en el desarrollo curricular. De otro modo, la formación de los alumnos no se desarrollaría de forma globalizada, sino dividida y zonalizada. Es desde el apartado del PCE dedicado al Plan de Orientación donde se articula el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación Vocacional y Profesional y el Plan de atención a la diversidad.

#### **2.4.1.3. Planificación y programación del Plan de Acción Tutorial (PAT).**

Comenzaremos este punto definiendo qué es el Plan de Acción Tutorial. Para esto, tomaremos lo que Vélaz de Medrano Ureta (1998: 192 y 194) entiende por Plan de Acción Tutorial:

*«documento marco que recoge la organización y funcionamiento de las tutorías que se van a realizar en el centro [...] constituido por el conjunto de actuaciones encaminadas a favorecer en los alumnos su desarrollo personal, garantizando el conocimiento de sí mismos y ayudando en la construcción de*

*su propia identidad para alcanzar la madurez que les permita su incorporación a la vida adulta y activa con responsabilidad y compromiso».*

En el proceso de planificación y diseño del PAT es necesario que intervengan los diferentes órganos y profesionales del centro así como desde los distintos niveles de actuación (Vélaz de Medrano Ureta, 1998). Partiendo de este principio, la autora plantea los siguientes niveles de concreción de la acción tutorial:

1º Nivel	Diseño de la acción tutorial. Elaboración del Proyecto Educativo de Centro y, de acuerdo con él, elaboración del P.A.T.	La primera propuesta está a cargo del Departamento de Orientación a partir de las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica y de las aportaciones de los tutores.
2º Nivel	Concreción de los principios generales del P.A.T. para cada grupo de ciclo y nivel. Previsión de actividades de acción tutorial.	Corresponde a los tutores de cada ciclo y nivel.
3º Nivel	Ajuste y concreción de las actividades de acción tutorial al grupo-clase y a cada alumno en particular.	Corresponde al tutor/a del grupo-clase y al equipo docente.

Niveles de concreción de la acción tutorial (en un Instituto)

Arnaiz Pascual (2001: 21) distingue tres niveles de concreción del PAT que a continuación sintetizamos:

### **Primer nivel de concreción**

Hace referencia a los objetivos generales de la enseñanza Primaria y Secundaria aplicados a un centro concreto, los bloques de contenidos propios de la acción tutorial y que pueden tener relación directa con los diferentes materiales y las orientaciones didácticas de las actuaciones concretas en el aula.

### **Segundo nivel de concreción**

Se refiere a la planificación y programación de los diferentes bloques siguiendo el criterio estructural del currículum: procedimientos/conceptos y sistemas conceptuales/actitudes, valores y normas. Es tarea de los equipos de coordinación y de tutoría programar las sesiones trimestrales, mensuales y/o semanales estableciendo criterios de secuenciación lógica y psicológica.

### **Tercer nivel de concreción**

Es la sesión concreta y específica de la tutoría en la que se aplican los objetivos didácticos, los contenidos y las actividades previamente fijados. El profesor – tutor estará con sus alumnos para abordar uno de los temas programados (segundo nivel) u otro tema propuesto por el grupo, un alumno, el mismo tutor, la junta de delegados, etc. Las sesiones se tienen que preparar y tiene que existir un equilibrio entre programación y espontaneidad.

Teniendo en cuenta los niveles de concreción que hemos observado, llega el momento del diseño del PAT. Haciendo una revisión de la literatura educativa sobre este tema, nos encontramos con las siguientes propuestas:

Para Lázaro y Asensi (1989: 385) se pueden considerar cuatro fases en la actividad organizativa de la acción tutorial:

Fase previa: Motivación. Reflexión. Toma de conciencia.

**1ª fase: Planificación:** fines, objetivos, recursos.

**2ª fase: Programación:** tiempos, actividades, distribución de funciones: personas y tareas; y coordinación y cooperación: redes, canales, relaciones humanas.

**3ª fase: Realización de actividades:** análisis, métodos, instrumentos.

**4ª fase: Control y evaluación:** instrumentos, *feed-back*.

Planas Domingo (2002: 186-187) entiende que debe de incluir el PAT los siguientes apartados:

- a) Actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado del grupo, especialmente en lo relacionado con: los contenidos y objetivos didácticos; los procesos de evaluación; los aspectos metodológicos, organizativos y de materiales curriculares; la incorporación de los temas transversales; la oferta de materias optativas; y las actividades que relacionan estos elementos con la orientación académica y profesional y la formación profesional de base.
- b) Actuaciones que, de acuerdo con la planificación realizada en la junta de profesores, guiarán el programa de actividades que se han de realizar en el horario semanal de tutoría.
- c) Actuaciones para atender individualmente a los alumnos, sobre todo para aquellos que más lo precisen.



d) Actuaciones que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones sobre aquellos aspectos que puedan resultar relevantes para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado.

Por su parte, la CEJA (1995) propone como elementos para la planificación de la acción tutorial:

- a) Justificación (debe de incluir referencias al análisis previo de necesidades).
- b) Los objetivos que se persiguen.
- c) Los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- d) Las actividades que se proponen.
- e) Los destinatarios: nivel o ciclo; profesorado, familias o alumnos y alumnas.
- f) La metodología (estrategias, técnicas a utilizar).
- g) Los agentes implicados.
- h) Los medios y recursos necesarios y aquellos de los que se dispone en el centro.
- i) Temporalización.
- j) El proceso de evaluación.

Por último, nos referiremos a los cuatro ejes fundamentales que Vélaz de Medrano Ureta (1998: 202) establece como pilares de la planificación tutorial:

- El análisis de necesidades (de los alumnos y sus familias) en relación a la tutoría (*autorrevisión general*).
- La priorización de las necesidades y, por tanto, de la respuesta que les vamos a dar (*priorización y análisis del ámbito de mejora*).
- La coordinación de las intervenciones (*planificación*).
- El seguimiento de la intervención (*seguimiento y evaluación*).

Toda esta planificación tiene que venir configurada con una serie de características de las que destacamos (CEJA, 1995):

**Realista:** consecuente con las necesidades del momento y del alumnado.

**Posible:** que no supera las capacidades y disponibilidad del profesorado y del centro.

**Integrada en el currículum:** debe de articularse con los demás componentes del proyecto curricular del centro.

**Participativa:** interacción tutor-alumnos más participativa.

**Interdisciplinar:** consecuente con las interrelaciones entre unos y otros profesores y temas.

**Flexible:** adaptada a la situación.

**Revisable:** valoración continua a lo largo del proceso y modificación de los aspectos no necesarios.

En todo este proceso de diseño y planificación de la acción tutorial hay que distinguir una serie de agentes que van a ser los encargados de modelar

todas aquellas propuestas que han surgido de los diferentes sectores que forman la institución educativa, dando así el PAT. En el siguiente gráfico sintetizaremos de la forma más clara los agentes implicados en la acción tutorial y su principal función respecto a ésta. (Adaptado de Vélaz de Medrano Ureta, 1998)



A tenor del gráfico anterior podemos entresacar las siguientes líneas de actuación y competencia de los diferentes agentes y destinatarios.

Elaboración	Aplicación
<p><i>Responsable:</i> Departamento de Orientación.</p> <p><i>Directrices:</i> Comisión de Coordinación Pedagógica</p> <p><i>Propuestas:</i> Tutores.</p> <p><i>Aprobación:</i> Claustro.</p>	<p><i>Responsables:</i> Tutores.</p> <p><i>Coordinación:</i> Jefatura de Estudios.</p> <p><i>Colabora:</i> Departamento de Orientación (prepara materiales y recursos; asesora a tutores; interviene con alumnos que lo requieren).</p>
<p><b>Destinatarios del P.A.T.:</b> alumnos, padres y profesores.</p>	

Competencias sobre el Plan de Acción Tutorial (en el caso de un Instituto) (Vélaz de Medrano Ureta, 1998: 200)

Para terminar este epígrafe sobre la planificación y programación de la acción tutorial, tenemos que mencionar un estudio muy referenciado en la literatura sobre el tema (López Urquizar y Sola Martínez, 1996, 1999; Planas Domingo, 2002) que se realizó a finales de la década de los setenta por Lázaro, Asensi y otros en el que se les pedía la opinión a más de trescientos profesores sobre las dificultades que impedían la realización de la tutoría. En este sentido, las conclusiones a las que se llegaron fueron (Lázaro y Asensi, 1990:100):

## **DIFICULTADES PARA LA REALIZACIÓN TUTORIAL**

<b>Sector</b>	<b>Dificultad</b>
<b>Respecto a la propia acción tutorial</b>	1.1. No estar bien definida la actividad tutorial.
	1.2. Conjugar en una sola persona la autoridad, seriedad y disciplina de la actividad puramente docente con la comprensión y amistad de la actividad tutorial.
	1.3. Falta de planificación de esta actividad a nivel de actuación de cada tutor.
	1.4. Falta de tiempo para esta actividad.
	1.5. En algún caso, falta de lugar apropiado.
<b>Respecto al tutor</b>	2.1. Conceder los profesores más importancia a la instrucción de los alumnos que a su educación.
	2.2. Volcarse sólo en la instrucción de los alumnos debido a presiones de los padres y de la sociedad.
	2.3. Falta de preparación.
	2.4. Dificultades personales para ser tutor.
<b>Respecto al alumno</b>	3.1. Dificultad de conocer a fondo la personalidad humana.
	3.2. Dificultad en el tratamiento de ciertos problemas: sexualidad, inadaptaciones, complejos.
	3.3. Dificultad al encontrarse con alumnos cuya problemática excede, a veces, a la acción tutorial.
<b>Respecto a los profesores</b>	4.1. Falta de colaboración entre los tutores.
	4.2. Desconocimiento y desinterés por la acción tutorial.
	4.3. Ausencia de trabajo en equipo.
<b>Respecto a los padres</b>	5.1. Conceder más importancia a la instrucción de sus hijos.
	5.2. Falta de colaboración e interés.
	5.3. Actitud negativa hacia el centro.

<b>Respecto al centro</b>	6.1.	Falta de apoyo e interés por parte de la dirección.
	6.2.	Ausencia de planificación de esta actividad a nivel de centro.

---

#### **2.4.2. Modalidades de Acción Tutorial.**

Las formas de actuación del tutor con los alumnos varía según la finalidad con la que se ha establecido. Atendiendo a esta finalidad, Arnaiz Pascual (2001:16-17, 1995: 24-25) plantea diversas tipologías tutoriales:

- a) La tutoría individual.** El profesor – tutor actúa sobre el alumno teniendo en cuenta sus cualidades, éxitos y fracasos, su manera de ser y de actuar. En este tipo de tutoría el profesor – tutor ayuda personalmente al alumno en su planificación y ejecución de las tareas escolares. Es interesante por la posibilidad de desarrollar la autoestima en el alumno y actuar sobre él.
- b) La tutoría de grupo.** Se refiere a la actuación del tutor en un grupo de alumnos, generalmente el grupo-clase. Ayudará en el desarrollo del currículum y en la participación activa en la vida del centro. Recabará información sobre sus tutelados de los diferentes profesores y la ofrecerá y compartirá con las familias y el centro.
- c) Las tutorías técnicas.** Responsabilidades que la junta directiva encomienda a los profesores que no son tutores. Entre las responsabilidades estarían la coordinación de las experiencias pedagógicas y didácticas, las actividades de formación permanente, el refuerzo de los planes de acción tutorial que se aplican en los centros, la organización y el mantenimiento de los laboratorios, la biblioteca, los audiovisuales, etc.

- d) La tutoría de la diversidad.** La entiende como el tutor que mira y atiende a sus alumnos de manera personalizada, atendiendo a sus capacidades y a sus ritmos de aprendizaje. Pone énfasis en los dispositivos de comunicación, en los métodos pedagógicos y en las ayudas y métodos de profundización. Para Arnaiz Pascual (op.cit.), *«la tutoría de la diversidad es uno de los grandes retos pedagógicos de nuestra sociedad plural».*
- e) Las tutorías de prácticas en empresas.** Se realizan al final del segundo curso de la formación profesional específica. Los tutores de prácticas son los responsables del control y seguimiento de las prácticas en las empresas con las que se ha establecido un convenio. La responsabilidad de la tutoría recae tanto en el centro escolar como en la empresa de prácticas.
- f) La cotutoría.** Aparece en la obra de 1995 y se refiere a ella como la presencia de otro profesor que ayuda al tutor «oficial». El coautor actúa de refuerzo y ayuda a la realización de determinadas actividades.

Van Veen, Martínez Ruiz y Sauleda Pares (1997: 123-125) parten de las características propias de la función tutorial y de la complejidad de la organización humana que es la escuela para no limitarse a un solo modelo de tutoría. Para ello, las diferentes alternativas son concebibles dentro de la eficacia y por lo tanto no se definen por un modelo estandarizado. Desde este punto de vista, las alternativas o ejes sobre los que se puede trabajar son: el modelo de los especialistas, el modelo del tutor personal, el modelo de los tutores de clase y el modelo *cluster-team*.

- a) El modelo de especialistas:** la tutoría está diseñada desde la dirección escolar, eventualmente ayudada por coordinadores y



profesores especialistas. La información la recoge el director y/o los coordinadores a través de claustros generales, profesores individuales, observaciones, conversaciones con los padres e informes. La problemática subyacente a la información recabada es remitida a los especialistas determinados. Este tipo de tutoría está al margen de la estructura del centro y detectable en organizaciones escolares segmentadas donde el programa de aprendizaje es uniforme para todos los alumnos, los profesores trabajan independientemente y la tutoría está al servicio de los contenidos curriculares y el rendimiento académico.

**b) El modelo del tutor personalizado:** cada alumno tiene su tutor que ejerce dicha función a lo largo de todo el periodo escolar. Cuando suceden problemas graves los alumnos se remiten a especialistas internos o externos a la institución escolar. Este tipo de tutoría reconocible en organizaciones segmentadas donde la dirección esta muy estructurada y jerárquica. La tutoría está al servicio de la elección de asignaturas, la división de niveles y la orientación profesional. Se intenta coordinar las asignaturas, la metodología y las evaluaciones.

**c) El modelo de los tutores de clase:** cada clase tiene adscrito un tutor que es responsable de la tutoría del grupo e individualmente. Los problemas graves se transfieren a los especialistas que hay dentro de la escuela. Este tipo de tutoría está presente en organizaciones colegiadas y en organizaciones - motriz. Las organizaciones colegiadas ofrecen una enseñanza diferenciada. La dirección delega funciones y se ve como arbitro del proceso. Por otro lado, las organizaciones de tipo motriz mantienen menor separación entre enseñanza y tutoría. Los profesores y tutores

debaten juntos sobre el curso y las tutorías están enfocadas hacia el desarrollo personal, social y cognoscitivo.

**d) El modelo *cluster – team*:** este tipo de modelo enseña y tutoriza simultáneamente un equipo fijo de un número limitado de profesores durante algunos cursos. La enseñanza y la tutoría están unidas inseparablemente en este modelo. Todos los profesores son responsables de la tutoría. La escuela se organiza a través de equipos a los que pertenecen los profesores, y son a través de estos equipos como actúa sobre el grupo clase. La coordinación entre los equipos se hace mediante debates informales y su relación es bastante débil. En este tipo de organización, la dirección adopta un papel de estructuración del proceso, es decir, a la creación de un marco común de actuación.

López Urquizar y Sola Martínez (1999) entienden que existen dos tipos de acciones en el ámbito educativo, por un lado la individual y por otro la grupal. Atendiendo a estas dos modalidades de actuación, establecen como modalidades de acción tutorial y de orientación: la acción tutorial individual y en grupo.

Respecto a la acción tutorial individual, los autores, sintetizan en la siguiente tabla las características principales y más importantes de esta modalidad.

<b>ACCIÓN TUTORIAL INDIVIDUAL</b>	
<i>SUJETOS</i>	Alumnos
<i>EVALUACIÓN</i>	Individualizada
<i>INFORMACIÓN RECAmada</i>	Observación entrevista: Alumno Padres Otros profesores
<i>INFORMACIÓN EMITIDA</i>	Al alumno A sus padres A sus profesores
<i>TÉCNICAS</i>	Individuales: Entrevista Caso único Guías de observación
<i>REGISTROS</i>	Expediente personal del alumno Ficha Psicopedagógica Guía de Progresos
<i>TRATAMIENTOS</i>	Individualizados

En cuanto a la acción tutorial en grupo sintetiza los elementos fundamentales en el siguiente cuadro:

<b>ACCIÓN TUTORIAL EN GRUPO</b>	
<i>SUJETOS</i>	Todos los componentes del grupo considerado como tal.
<i>EVALUACIÓN</i>	COLECTIVA: Adaptación al grupo Relaciones interpersonales
<i>INFORMACIÓN RECABADA</i>	Observación: Aplicación de cuestionarios Aplicación de pruebas específicas
<i>INFORMACION EMITIDA</i>	Al grupo A los padres del grupo A los profesores relacionados
<i>TÉCNICAS</i>	Colectivas Grupales
<i>REGISTRO</i>	Planing de registros de datos Listas de atención preferentes
<i>TRATAMIENTOS</i>	En grupos por características De atención preferencial Todo el grupo clase

### **3. El Departamento de Orientación.**

El nacimiento del Departamento de Orientación surge como respuesta a la necesidad del Centro de contar con alguna estructura que coordine, planifique y apoye la función tutorial y orientadora (Rodríguez Espinar y otros, 1998).

Institucionalmente queda justificada su creación en el documento «Orientación y tutoría» del Ministerio de Educación y Ciencia (1992), en el que se señala:

*«El desarrollo total de las funciones de orientación es tan amplio, y la mayor de las veces tan complejo, que los profesores o los tutores pueden sentirse desbordados por su responsabilidad. Esta es una de las razones por la que para algunas tareas de orientación, intervención y apoyo debe haber profesionales específicamente cualificados. No se puede pretender que todo profesor domine el amplio espectro de conocimientos, técnicas y métodos, específicos y especializados, que son objeto propio de la competencia profesional que se adquiere en los correspondientes estudios superiores. No es fácil, o no es posible, que el profesor de área pueda atender a toda clase de necesidades educativas que aparecen en un centro. Es el motivo por el cual, en los centros que integran alumnos con necesidades especiales, se incorporen profesores de apoyo. Es el motivo, también, por el que son necesarios otros recursos, materiales, y sobre todo personales, como los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía y otros especialistas del Departamento de Orientación» (MEC, 1992: 21).*

Para Boronat Mundina y Cano González (1998), el Departamento de Orientación aparece como un recurso necesario, una nueva estructura preparada para el desarrollo de amplias y complejas funciones y como uno de los factores necesarios para ofrecer una enseñanza y educación cualitativamente mejor.

López Urquizar y Sola Martínez (1995: 191) entienden por Departamento de Orientación *«al órgano institucional escolar que tiene como objetivos fundamentales la coordinación de los diferentes elementos, personales, materiales y funcionales que confluyen en la aplicación y*

*desarrollo de las funciones de orientación entendida como ayuda a los escolares, no sólo de forma puntual sino organizada y sistemática».*

Estas primeras ideas introductorias sirvan para situarnos en la temática que vamos a abordar. El Departamento de Orientación como estructura organizativa de los centros de secundaria, se encuentra localizada en una de las piezas del engranaje de funcionamiento de los IES.

Comenzaremos por delimitar qué se entiende por departamento. En este sentido, Salvador Mata (1995: 121) lo define como *«un grupo de profesores, que trabajan en equipo, cuya función es gestionar el currículo del centro en un área curricular (Departamento Didáctico) o la orientación (Departamento de Orientación)».*

Boronat Mundina y Cano González (1998: 180) conciben a los departamentos como *«órganos de coordinación docente, mutuamente conexiónados e interrelacionados, que aspiran a la consecución de una misma meta a través de una serie de objetivos curriculares específicos y de unas propuestas educativas comunes».*

Por último, haremos referencia a lo que el MEC entiende por Departamento de Orientación *«espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada»* (MEC, 1992: 35).

### **3.1. Características del Departamento de Orientación.**

Las características definitorias del Departamento de Orientación están delimitadas por los objetivos de actuación, su estructura organizativa, sus funciones y campos de actuación. A continuación iremos desglosando todas ellas, dando una idea globalizadora a la conceptualización del Departamento de Orientación.

### **3.1.1. Objetivos del Departamento de Orientación.**

Atendiendo a las consideraciones que a la Orientación da la normativa vigente, el Departamento de Orientación, como pieza más de la maquinaria educativa, debe de ser potenciador del desarrollo personal, académico y profesional de los alumnos/as. Es desde aquí, desde donde se establecen los objetivos principales que deben de regir las actuaciones del Departamento de Orientación.

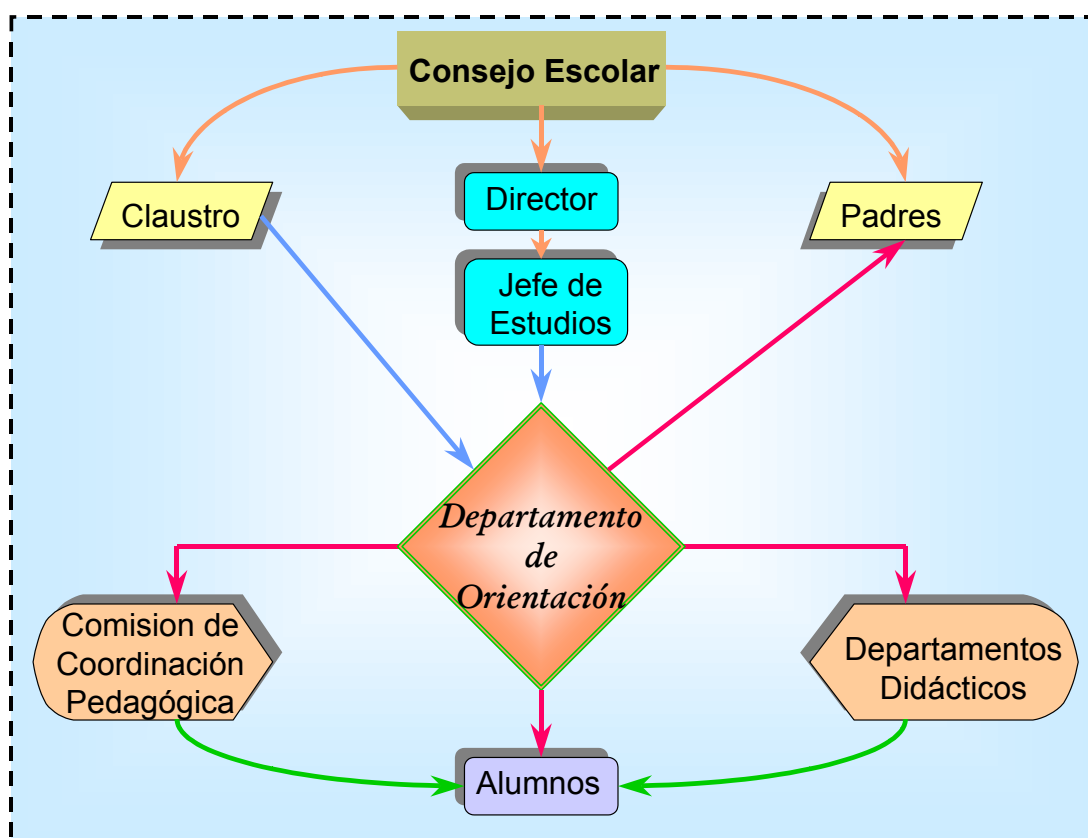
Boronat Mundina y Cano González (1998: 182-183) plantean como objetivos generales del Departamento de Orientación:

- a) Colaborar con los Departamentos Didácticos y Equipos Docentes del Centro para dar un paso más, cada día, a favor de la «personalización de la educación» como propuesta favorecedora del desarrollo de las capacidades de los alumnos.
- b) Planificar, diseñar e implementar y coordinar distintas acciones o propuestas demandadas por el Centro y su realidad ecosistémica, en orden a tender a la «diversidad de los alumnos» en sus múltiples facetas: capacidades, intereses, motivaciones, actitudes, expectativas, diferencias por razones de tipo social, cultural, étnico, etc.
- c) Fomentar una adecuada «interacción» y «cooperación» entre los diferentes sectores que integran la comunidad educativa y dan vida al Centro.
- d) Activar la acción de toda la comunidad educativa para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto permanentes como transitorias y prevenir la aparición de éstas desde las edades más tempranas.

### 3.1.2. Estructura organizativa del Departamento de Orientación.

El Departamento de Orientación se organiza y estructura dentro de la ordenación del Centro como un equipo de profesionales de los cuales el Orientador aparece a la cabeza como agente de coordinación y dinamización del grupo de profesionales.

Las estrechas relaciones que existen entre las actividades didácticas y de orientación hacen más necesarios los vínculos entre los departamentos didácticos y de orientación. En el siguiente gráfico se recogen las relaciones y vínculos existentes entre el Departamento de Orientación y los agentes que conforman la estructura organizativa de un centro educativo.





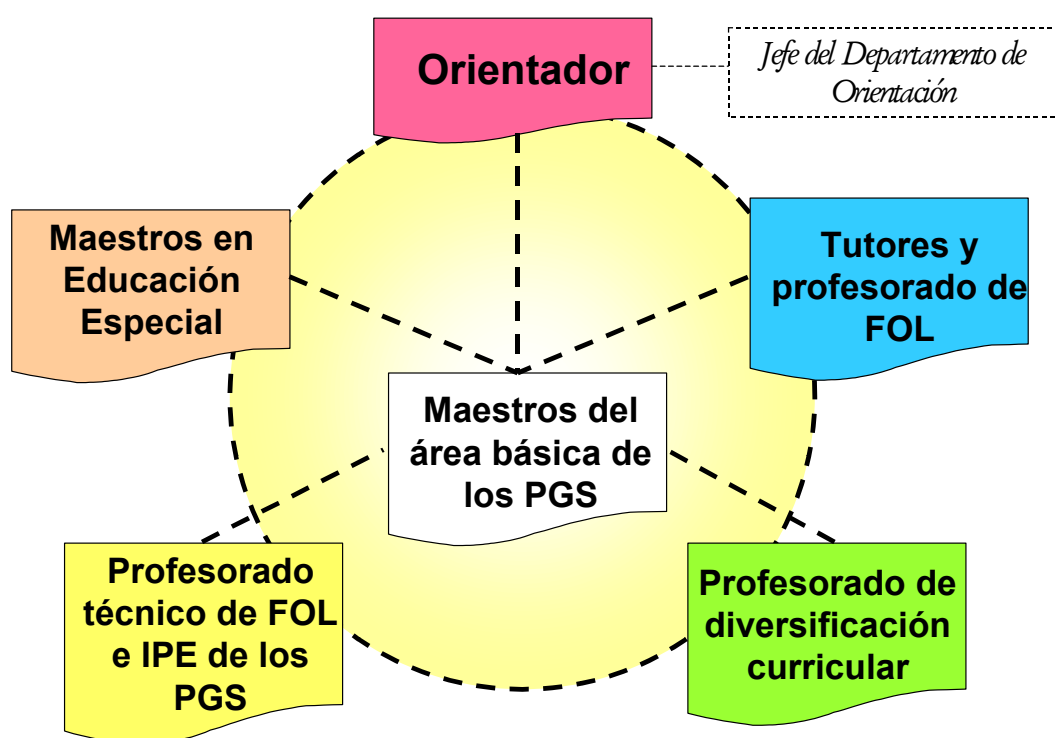
Las actuaciones del Departamento de Orientación están coordinadas por el Jefe del Departamento pero dependen de la Jefatura de Estudios y de la Dirección del centro en último orden, como se puede apreciar en el gráfico. A su vez, también depende del Claustro que es el que debe de aprobar la programación docente y las actividades de orientación.

Siguiendo con la interpretación del gráfico, hay que señalar que las flechas que parten del Departamento de Orientación son las acciones orientadoras que se ejercen sobre los padres, sobre los alumnos, sobre los profesores a través de los departamentos didácticos y sobre los equipos de profesores.

La organización y estructura interna del Departamento de Orientación está definida, aquí en Andalucía, por el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Decreto 200/1997) en el que se determina que el Departamento de Orientación estará compuesto por:

- a) Al menos un orientador, perteneciente al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía y, en su caso, los maestros y maestras especialistas en Educación Especial.
- b) Los maestros y maestras encargados de impartir el área de formación básica en los Programas de Garantía Social.
- c) Se adscribirá el profesorado técnico de Formación Profesional que tenga asignada la impartición de la áreas de iniciación profesional específica y de formación y orientación laboral en los Programas de Garantía Social.

- d) También el profesorado que tenga asignada la impartición de los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico de los programas de diversificación curricular.
- e) Los tutores y el profesorado de formación y orientación laboral según el plan de orientación y de acción tutorial.



### 3.1.3. Funciones del Departamento de Orientación.

Como estamos haciendo a lo largo de este capítulo, nos ceñiremos a lo que la Junta de Andalucía dice sobre las funciones que deben de asumir los Departamentos de Orientación. A tal efecto, el Decreto 200/1997 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria establece en su artículo 35 las siguientes funciones:

- a) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y en colaboración con los tutores, la propuesta de plan de orientación y de acción tutorial, y elevarla a dicho Equipo para su discusión y posterior inclusión en el Proyecto Curricular de Centro.
- b) Elaborar las actividades correspondientes al Departamento para su inclusión en el Plan Anual de Centro.
- c) Contribuir al desarrollo del plan de orientación y de acción tutorial, así como llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas y elaborar las correspondientes propuestas de mejora, como parte integrante de la Memoria Final de Curso, sin perjuicio de las competencias que corresponden al Consejo Escolar en esta materia.
- d) Colaborar con los Departamentos didácticos, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, en la previsión y detección temprana de problemas de aprendizaje, y elaborar la programación y la realización de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que lo precise.
- e) Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa, prevista en la normativa vigente.
- f) Participar en la elaboración del consejo orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno o alumna ha de formularse según lo establecido en el artículo 21 del Decreto 106/1192 de junio (BOJA del 20), por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- g) Formular propuestas al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular de Centro.

h) Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento.

Haciendo referencia al apartado e) del artículo anterior, el 18 de mayo de 2002 entraba en vigor el Decreto 147/2002 de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales; en el que se define la evaluación psicopedagógica como *«el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular»* (Art. 6.1.) y señala que *«podrá ser realizada por los equipos de orientación educativa, los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria o, en su caso, por los profesionales dedicados a la orientación educativa en los centros privados concertados»* (Art. 6.3.). De igual forma, en la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, hace referencia en el artículo 4. a la competencia para realizar la evaluación psicopedagógica en el contexto educativo, mencionando otra vez al departamento de orientación para los Institutos de Educación Secundaria.

Para Boronat Mundina y Cano González (1998), estas funciones han de contribuir a mejorar la calidad de la oferta educativa y de la enseñanza desde una cuádruple perspectiva:

<b>INNOVADORA</b>	<b>PERSONALIZADORA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estimulando, impulsando e incentivando nuevas propuestas de innovación educativa, fundamentalmente de carácter didáctico, metodológico y organizativo desde el análisis de la teoría y la practica.</li> <li>▪ Recogiendo, analizando y reelaborando experiencias docentes mediante la utilización de métodos adecuados de investigación en grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prestando atención a la individualidad de los alumnos/as y teniendo en cuenta su diversidad de aptitudes, actitudes e intereses.</li> <li>▪ Colaborando en el diseño de los proyectos curriculares adaptados a las señas de identidad de los alumnos/as y, por tanto, a sus peculiaridades.</li> <li>▪ Conociendo y desarrollando en cada alumno/a sus potencialidades y explotando, al máximo, su posibilidades, sin ignorar sus carencias.</li> </ul>
<b>INTEGRADORA</b>	<b>EVALUADORA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estimulando y favoreciendo, en el propio proceso educativo, la integración de distintos objetivos, en orden a conseguir en los alumnos/as una integración social tan plena como sea posible, como ciudadanos/as conscientes de sus derechos y responsabilidades con sus deberes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asesorando a los profesores/as sobre aquellos aspectos y procedimientos mas apropiados en orden a poder llevar a cabo una valoración, lo mas aproximada posible, de las capacidades, actitudes y avances experimentados por los alumnos/as en relación a sus posibilidades reales.</li> </ul>

Sobrado Fernández (1990: 81), entiende que la principal finalidad del Departamento de Orientación es la de dinamizar las estructuras escolares, estimulando las actividades tutoriales, en estrecha vinculación con el profesorado-tutor, con los coordinadores de ciclo y el Jefe de Departamento.

### **3.1.4. Campos de actuación del Departamento de Orientación.**

Diferentes autores atribuyen al Departamento de Orientación diversas parcelas o ámbitos de actuación como mecanismos para asegurar la eficacia de sus actuaciones. A continuación destacaremos varias que nos parecen interesante resaltar.

Murillo y Riart (1995, en López Urquizar y Sola Martínez, 1996: 191), establecen cinco espacios de actuación preferente:

- a) De asesoramiento y coordinación.
- b) Psicotécnica.
- c) Reeducativa y terapéutica.
- d) De atención personal.
- e) De docencia.

Sanz Oro (1999) los sintetiza en cinco ámbitos interrelacionados:

- a) El apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) La orientación académica y profesional.
- c) La acción tutorial.
- d) Enlace con los servicios de apoyo externo.
- e) Atención especial a los programas de integración escolar de alumnos con minusvalías, programas de diversificación curricular y programas de garantía social (específica de Andalucía).

Por su parte, Boronat Mundina y Cano González (1998) establecen también cinco ámbitos de actuación para el Departamento de Orientación

- a) Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Apoyo al Plan de orientación académica y profesional.
- c) Apoyo al Plan de acción tutorial.
- d) Apoyo a la atención a la diversidad.
- e) Apoyo a la investigación e innovación educativa.

Por último Sobrado Fernández (1999), piensa que el Departamento de Orientación tiene que intervenir básicamente en tres planos que son:

- a) El apoyo al proceso didáctico.
- b) Plan de Orientación académica y profesional.
- c) Plan de acción tutorial.

### **3.2. Características del Orientador.**

Toda organización o estructura organizativa se rige por una serie de normas que pueden estar implícitas o explícitas. Las propias normas propician la creación de lo que se ha llamado el *juego de las organizaciones* (Santana Vega, 1998: 430). De acuerdo a éste, cuando nos incorporamos a una organización podemos realizar un determinado número de movimientos, de los cuales no podemos salirnos y actuar a nuestro libre albedrío. La realización de acciones por cuenta propia sin atenernos a las normas que rigen la organización (explícitas e implícitas), ocasionarían la ruptura con la masa organizativa y promotora viéndonos obligados a salir de la misma.

El orientador como asesor en determinados aspectos dentro de la organización, se verá cuestionado ante diferentes peticiones tanto explícitas como implícitas. Las respuestas a dichas peticiones deberán de ser concienzudamente meditadas para esclarecer la naturaleza y las consecuencias de dichas peticiones. La incorporación de la figura del orientador a una organización, se verá bombardeada de posibles ofrecimientos a incorporarse a un determinado grupo que a su vez está enfrentado con un tercero. La respuesta a esta petición deberá ser muy pensada para establecer los posibles efectos o derivaciones. Ante tal circunstancia, Santana Vega (1998: 430), propone lo que llama la «*respuesta estratégica*». Esta respuesta consistiría en diseñar alguna situación escolar en la que ambos grupos hayan de colaborar para tratar de establecer lazos de comunicación, pero esto es posible siempre y cuando no se haya producido una ruptura total de la misma.

Esta autora afirma que la forma de entender el trabajo del asesor/a y del profesorado ha cambiado sustancialmente en los últimos años. A este respecto, plantea las diferencias más significativas que se han observado entre la perspectiva tradicional y la perspectiva emergente. En el siguiente cuadro se sintetiza las dos perspectivas de actuación de los orientadores en los centros educativos.

<b>PERSPECTIVA TRADICIONAL</b>	<b>PERSPECTIVA EMERGENTE</b>
Identificación de necesidades formuladas desde la Administración Educativa. Desarrollo de programas de «prueba de contexto» que son impuestos «desde arriba».	Identificación de necesidades a partir del análisis de la realidad, del «aquí y ahora» de los centros escolares. Los programas son diseñados <i>ad hoc</i> para cada centro.
El asesor asume el rol de experto que le confiere un halo de superioridad ya que posee un conocimiento científico,	Ese asesor «comparte» con los otros agentes de la comunidad educativa su visión de los problemas y trata de ir



analítico y riguroso en base a la aplicación de baterías de tests.	generando una cultura de participación democrática y de colaboración a la hora de interpretar y «leer» la realidad educativa.
El asesor trabaja en solitario; su tiempo profesional lo ocupa básicamente en diagnosticar a los escolares, sobre todo, a aquellos etiquetados como alumnos-problema y en tareas burocráticas.	El asesor trabaja en colaboración; participa en las tareas de diseño y desarrollo curricular, en la elaboración de materiales didácticos y de instrumentos de evaluación, en el diseño de nuevas estructuras organizativas, en la resolución de problemas organizativos, etc.
El asesor se siente como un ciudadano de segunda clase porque no investiga o cuando lo hace, a través de diseños cuasiexperimentales, la comunidad educativa son los sujetos de su investigación.	El equipo educativo (o al menos parte de él) y los asesores/as pueden iniciar programas de investigación en la actuación con el objeto de comprender y mejorar la realidad en la que actúan.
Escasa difusión de la información; incluso los resultados de los tests suelen ser escasamente difundidos entre el profesorado y entre el propio alumnado.	El trabajo en equipo propicia una mayor difusión de las ideas, materiales, programas, resultados de la investigación psicopedagógica, etc.
Escasa presencia del asesor en las tareas de planificación del centro o de aula.	El asesor participa en la planificación del PEC en el PCC y en el PAT.
Escasa participación en la evaluación del proceso y de los resultados educativos tanto en el plano institucional como individual.	Participa en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto desde el punto de vista interno (según los criterios de evaluación del centro) como externos (según los requisitos y regulaciones legales).

Fuente: Santana Vega, 1998: 431.

A la vista de lo expuesto, el orientador aparece como un agente de cambio en las organizaciones educativas que debe de discurrir entre los

diferentes sectores de la organización, y a su vez, conseguir que haya una cierta comunicación o diálogo entre los sectores enfrentados. Esta necesidad de diálogo se ve reforzada con las repercusiones positivas que podrían reportar a la buena marcha del centro y de sus componentes.

Boza Carreño y Otros (2001: 262) ven transcendental el papel que le corresponde desempeñar a los orientadores como verdaderos agentes de cambio. Como agentes dinamizadores de las actividades educativas, no sólo como especialistas, sino como contribuyentes de la mejora de la calidad de la educación en los centros. Apoyando estas ideas, Moreno (1996: 378) recoge la definición que hizo la A.S.C.A. (American School Counselor Association) en 1988 y que decía: «Los consejeros escolares son profesionales que trabajan en escenarios escolares con estudiantes, padres, educadores y la comunidad; diseñan e implementan programas de orientación comprensivos para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades en las áreas de carrera, social, personal y educativa, para desenvolverse en una sociedad viva y multicultural».

Para Sanz Oro (2000: 511) los orientadores deben de convertirse en «*investigadores de la acción*». Esta necesidad de ser investigadores de la acción y no menores consumidores de resultados, es como consecuencia de la «*accountability o rendición de cuentas*» por la que necesitan de mecanismos para documentar y justificar que los servicios que ofrecen son eficaces.

La N.C.D.A. (National Career Development Association) (en Boza Carreño y Otros, 2001:262) aprobó en 1991 un informe en el que se exponían las competencias exigibles a los profesionales de la orientación así como sus campos de actuación e intervención. A continuación exponemos las conclusiones de este informe:

- Conocimiento de diseños de elaboración de programas.
- Conocimiento acerca de la evaluación de necesidades, técnicas y prácticas.
- Conocimiento sobre teorías organizativas y de liderazgo.
- Conocimiento de las barreras del entorno que puedan afectar a la implementación del programa.
- Conocimiento acerca de las tendencias y estados de la legislación relacionada con la implementación y desarrollo del programa.
- Habilidad para ejecutar el programa con individuos y grupos de poblaciones específicas.
- Conocimiento sobre programas informatizados de información sobre la carrera.
- Habilidades para planificar, organizar y dirigir centros de recursos.
- Relaciones públicas.

Por último haremos nuestro el decálogo que Santana Vega (1998: 432) propone como medio para poder sobrevivir al vivir y convivir de las difíciles relaciones de las organizaciones escolares.

### DECÁLOGO DEL ORIENTADOR

1. *Deberás preparar cuidadosamente los primeros contactos con la institución escolar ya que estos primeros momentos son cruciales para la buena marcha de la relación posterior.*
2. *Deberás analizar en qué términos se plantea la relación de trabajo ya que esto va a condicionar poderosamente tu futuro desempeño profesional.*
3. *Deberás dejar claro que el asesor tiene sus propias prerrogativas profesionales.*
4. *Deberás estructurar un contexto productivo de trabajo de tal forma que puedas generar situaciones de aprendizaje en el centro que permitan a todos y todas crecer personal y profesionalmente.*
5. *Intensificarás la naturaleza de los problemas planteados y tratarás de calibrar si tu competencia profesional te permite abordar tales problemas.*
6. *Deberás tomar conciencia de la cultura del centro. El asesor no actúa en el vacío, el centro posee una determinada cultura y tiene una historia previa de contacto con asesores externos o internos y, por tanto, ya ha generado una serie de preconceptos o prejuicios sobre la naturaleza de la relación y las coordenadas en las que habrá de moverse el trabajo del asesor.*
7. *Deberás conocer el juego de la organización escolar y tratarás de analizar cuál es el impacto del trabajo del asesor/a en esa organización.*
8. *Adquirirás destrezas en la comunicación tanto explícita como implícita.*

9. *Analizarás si los conflictos con algún subsistema de la organización pueden conducir a bloqueos operativos o de funcionamiento.*
10. *Reflexionarás continuamente sobre tu situación dentro de la organización; ya que es difícil reflexionar mientras actuamos, al menos deberíamos someter nuestras conductas-acciones (verbales y no verbales) al ejercicio constante de la reflexión una vez que nuestra actuación ha tenido lugar.*

### **3.2.1. Funciones del Orientador.**

El Decreto 200/1997 al que se ha hecho referencia anteriormente, establece en su artículo 34 las siguientes funciones para los orientadores:

- a) Asistir a aquellas sesiones de evaluación que se determine de acuerdo con lo que, a tales efectos, establezca el Proyecto Curricular de Centro.
- b) Realizar la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones curriculares y diversificaciones curriculares.
- c) Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas o dificultades educativas y orientar y contribuir a la elaboración de programas individualizados, adaptados o diversificados.
- d) En su caso, impartir la materia de Psicología, de acuerdo con lo que, a tales efectos, se establezca por la Administración Educativa.
- e) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la normativa vigente.

Marchesi (1993, en Sampascual, Navas y Castejón, 1999: 57) establece para el orientador una serie de dimensiones que debe de potenciar el orientador. A continuación transcribimos estas dimensiones.

- Identificación de los recursos existentes en el sector.
- Conocimiento del centro educativo y el asesoramiento al equipo docente para la elaboración del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular.
- Colaboración con el profesorado y con los especialistas en el apoyo, para que realicen con mayor eficacia la programación educativa y las funciones de tutoría, orientación al alumnado, información a las familias y apoyo y refuerzo psicopedagógico.
- Evaluación psicopedagógica de los alumnos con los que haya que tomar medias educativas extraordinarias.
- Diseño y desarrollo de programas específicos de orientación académica y profesional.
- Fomento de la colaboración entre las familias de los alumnos y el centro educativo.

Boza Carreño y Otros (2001: 263) amplían las funciones del orientador en relación a la dinamización de los temas transversales y los programas de prevención y desarrollo:

- Asesoramiento del profesorado en el desarrollo y la innovación curricular: coordinación, formación de tutores y profesores, inclusión de los temas en el Proyecto de Centro y en los proyectos curriculares, aspectos metodológicos, organizativos, diseño de programas, proceso de evaluación, etc.

- Asesoramiento de la familia: acciones formativas, colaborativas y participativas en la búsqueda del compromiso familiar.
- Asesoramiento del alumnado: atención a la problemática individual y/o colectiva, actuaciones motivadoras, dinámicas grupales, colaboración y participación activa.
- Mediador en la integración curricular de la transversalidad: intervención colaborativa.
- Promotor de la investigación y la innovación: para la mejora de la práctica educativa.
- Actualización continuada: en beneficio de la calidad educativa del centro.
- Facilitador de la colaboración y participación de otros agentes sociales.

Una investigación llevada a cabo en 1999 por Vélaz de Medrano et al. (2001) sobre el desarrollo profesional de los orientadores y sus perspectivas de futuro, ofrecía la valoración que hacían los orientadores de las funciones que les son prescritas por la normativa vigente:

- Las funciones normativas son adecuadas al perfil profesional pero son muy amplias y ambiguas.
- Las funciones normativas consideradas por los orientadores más importantes, les parecen también las menos viables en la situación actual de los IES.
- La función docente debe regularse no utilizando al orientador como «comodín» en la organización de los

horarios del Instituto.

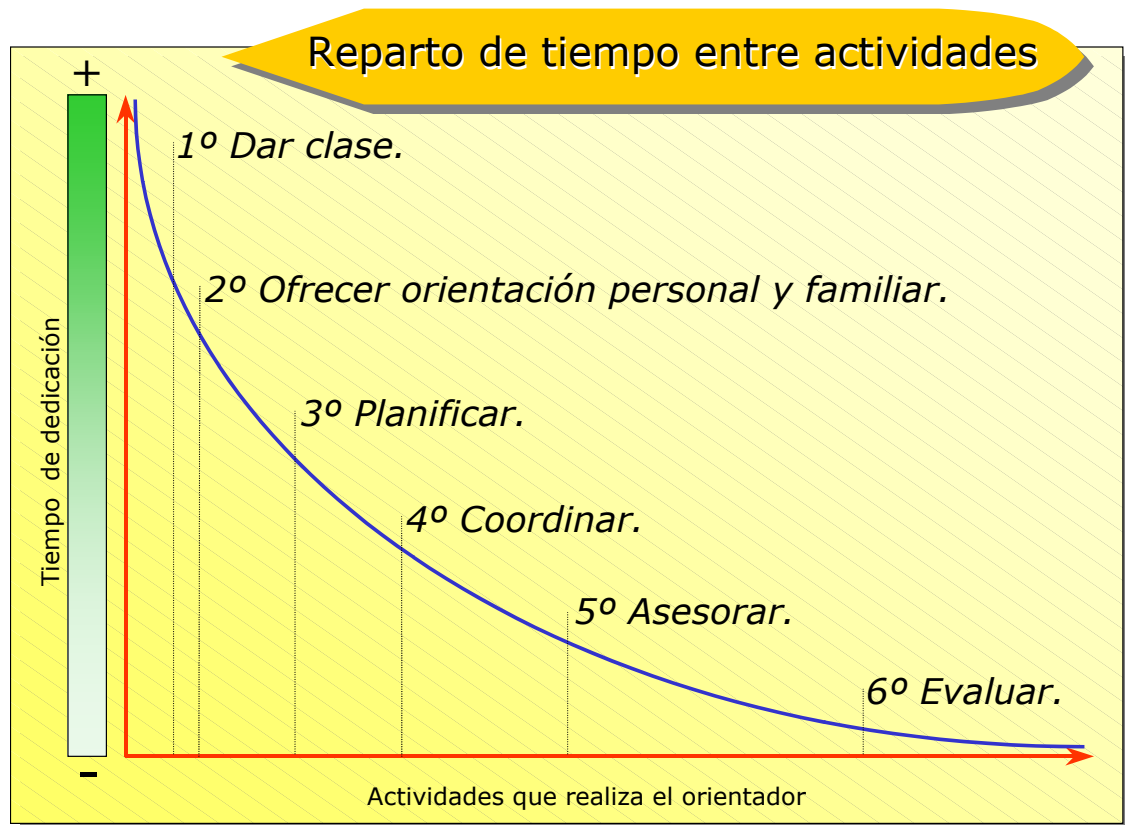
- Los alumnos y familias son los principales destinatarios de su intervención seguidos de los tutores.
- Las tareas más frecuentes son la docencia, información académica y profesional (a alumnos y familias) y planificación (PAT).
- Las funciones de coordinación y asesoramiento ocupan un papel poco relevante en la actividad profesional.
- Las demandas de otros profesionales son muy variadas y tienen un carácter más remedial que preventivo.

En esta misma investigación se enumeran las funciones de más difícil realización y las ordenan de menor a mayor viabilidad (Vélaz de Medrano Ureta et al., 2001: 209):

- 1) Promover la investigación educativa en el seno del departamento de orientación.
- 2) Colaborar en la aplicación de adaptaciones curriculares individuales.
- 3) Asesorar al profesorado en la adopción de medidas educativas preventivas o específicas adecuadas a todo el alumnado.
- 4) Colaborar con los departamentos en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual.
- 5) Elaboración del Plan de actividades del departamento de orientación y,
- 6) Memoria final de curso.



Ahora, desde el punto de vista del tiempo que dedican al desarrollo de las actividades en el centro, esta investigación ordena de mayor a menor dedicación las siguientes actividades:



Fuente: Elaboración propia a partir de Vélaz de Medrano Ureta et al. (2001: 211).

Realizando una visión a los datos expuestos, vemos como las funciones de coordinación y asesoramiento a otros agentes educativos ocupan un papel poco relevante en su actividad profesional, denotando una mayor viabilidad de las actividades que pueden realizar por sí solos, mientras que encuentran poco viables las tareas que implican a otros profesionales del centro.

#### **4. Los Equipos de Orientación Educativa.**

El 12 de septiembre de 1995, el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía publicaba el Decreto 213/95 por el que se regulaba los equipos de orientación educativa (Equipos de Orientación Educativa).

La publicación de este decreto propició la reestructuración de los servicios zonales de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, permitiendo una mejor racionalización de los recursos adaptándose así a los nuevos planteamientos y modelos que sustentan la Reforma.

La Consejería de Educación y Ciencia define a los Equipos de Orientación Educativa como *«unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros de una zona educativa» (Art. 1.)*.

Los Equipos de Orientación Educativa dependen de la correspondiente Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia y están constituidos por psicólogos, pedagogos, médicos y maestros, y, cuando las necesidades especiales características y necesidades del alumnado de la zona educativa así lo aconsejen, por trabajadores sociales.

Según el Decreto 213/95, los Equipos de Orientación Educativa realizan dos tipos de funciones:

- a) Funciones generales a desarrollar en cada uno de los centros docentes de la zona.
- b) Funciones especializadas, propias de cada una de las áreas de trabajo.

Las actuaciones de carácter especializado se ceñirán a las siguientes áreas y ámbitos:

**Ámbito de Orientación y Acción Tutorial.**

- Área de apoyo a la función tutorial del profesorado.
- Área de orientación vocacional y profesional

**Ámbito de atención a la diversidad.**

- Área de atención a las necesidades educativas especiales.
- Área de compensación educativa.

Respecto a las funciones generales que deben de desempeñar los Equipos de Orientación Educativa el artículo quinto establece las siguientes:

- a) Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y la atención a la diversidad.
- b) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza.
- c) Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.
- d) Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y

alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización mas adecuada en cada caso.

- e) Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.
- f) Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.
- g) Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.
- h) Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

Recientemente, el Decreto 147/2002 añade otra función a los equipos de orientación educativa como es: la evaluación psicopedagógica (art. 6.3). En este mismo decreto (art. 7.1.) y en la Orden posterior de 19 de septiembre de 2002 (art.7.1. y 7.2.) se les otorga a éstos la competencia de ser los únicos en poder realizar el dictamen de escolarización.

Entre las últimas disposiciones legislativas que la Junta de Andalucía ha publicado sobre los equipos de orientación educativa se encuentran el Decreto 39/2003, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales, y la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. Ambas complementan el Decreto 213/1995.

En el Decreto 39/2003 se establece la composición de los tres elementos que conforman los Equipos de Orientación Educativa en Andalucía (Equipos de Orientación Educativa, Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional (E.T.P.O.E.P.) y los Equipos Especializados) y las funciones de los coordinadores de área de los E.T.P.O.E.P. En la siguiente Orden de 23 de julio de 2003 se delimitan las funciones de los restantes miembros que componen los Equipos de Orientación Educativa y se determina el modelo de intervención que deben de seguir estos servicios en su actuación.

En la introducción de la Orden de 23 de julio de 2003 se expone la necesidad de articular unas medidas eficaces para que las actuaciones de los Equipos estén encaminadas hacia un «modelo de intervención basado en el currículo, es decir, en el apoyo a los centros docentes para la programación y aplicación de las tareas de orientación y acción tutorial y de atención a la diversidad que deben incluir sus respectivos Proyectos Curriculares». La idea fundamental es que los profesionales de estos Equipos colaboren con el profesorado del centro docente en todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y de las necesidades del profesorado en su actuaciones específicas. En este sentido, la Administración Andaluza establece como papel primordial de los Equipos de Orientación Educativa «colaborar con los centros docentes en la formulación y puesta en práctica de una respuesta educativa ajustada a todo tipo de necesidades, tanto de los individuos como de los grupos».

En los artículos 2 y 3 de esta Orden se define los principios de actuación de estos Equipos como la «intervención por programas integrados en los documentos de planificación del centro», es decir, las actuaciones que deben de llevar a lo largo del curso académico en ese centro docente tienen que aparecer reflejadas y programadas en los documentos y planificaciones de dicho centro docente. Todo ello para la «prevención y anticipación de

dificultades de aprendizaje (del alumnado)». Según el artículo 3.2., estos programas deberán de «especificar el ámbito o área en el que se insertan y su justificación, teniendo en cuenta las características de los destinatarios y su contexto. Igualmente indicarán los objetivos, agentes intervinientes, actividades, metodología, temporalización y los procedimientos de evaluación previstos».

Sobre la composición de los Equipos de Orientación Educativa, el Decreto 39/2003 establece que estará compuesto por los orientadores y maestros de los actuales cuerpos docentes. En este mismo Decreto se fijan las condiciones que deben de poseer los orientadores y maestros para pertenecer a estos Equipos. Para poder ser orientador es necesario pertenecer al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Psicología o Pedagogía, y tener dos años de antigüedad en el mismo o dos años de experiencia en los Equipos de Orientación Educativa. Para el caso de los maestros de audición y lenguaje, es necesario pertenecer al cuerpo de la especialidad con al menos dos años de antigüedad.

Respecto a las funciones que deben de ejercer los diferentes miembros de los Equipos de Orientación Educativa, la Orden de 23 de julio de 2003 les atribuye las siguientes competencias que a continuación transcribimos:

Funciones de los orientadores:

- a) Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.
- b) Prestar atención educativa directa a los alumnos y alumnas con dificultades de tipo cognitivo, afectivo o conductual, de forma individual o en pequeños grupos.
- c) Realizar tareas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de

conflictos en el ámbito escolar.

- d) Coordinar el proceso de evaluación y la elaboración del informe de evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales y el dictamen de escolarización cuando proceda.
- e) Asesorar en el proceso de aplicación de las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad y en el desarrollo y aplicación de programas de prevención de dificultades de aprendizaje, así como de programas de orientación educativa y profesional.
- f) Asesorar a las familias o tutores legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo, especialmente en aquellos supuestos contemplados en el artículo 20 del Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas.

Funciones de los maestros y maestras de apoyo a la compensación educativa:

- a) Participar en el diseño y aplicación de programas específicos de compensación educativa a grupos de alumnos/as escolarizados en los centros que desarrollen Planes de Compensación Educativa, autorizados por la Consejería de Educación y Ciencia.
- b) Intervenir en los procesos de escolarización y seguimiento escolar del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- c) Formarán parte de las comisiones de seguimiento y prevención del absentismo escolar que, en su caso puedan constituirse en colaboración con otras administraciones e instituciones sociales del entorno y desarrollarán cuantas actuaciones sean precisas para asegurar la

continuidad de la escolarización del alumnado en situación desfavorecida por razones socioculturales.

Funciones de los maestros y maestras con la especialidad de Audición y Lenguaje:

- a) Prestar atención educativa especializada al alumnado que presenta dificultades graves en el lenguaje oral y escrito, prioritariamente en los centros que no cuenten con especialistas de audición y lenguaje.
- b) Realizar la valoración de las necesidades educativas especiales relacionadas con la comunicación y el lenguaje, colaborando en la evaluación psicopedagógica y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares individuales, así como facilitarán el intercambio de experiencias, programas y/o materiales entre los especialistas de audición y lenguaje de los centros de la zona.

Funciones de los maestros y maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica que excepcionalmente pertenezcan a estos Equipos:

- a) Prestar atención educativa especializada al alumnado con necesidades educativas especiales de carácter permanente que, en su caso, le sea asignado.



Funciones de los médicos:

- a) Prestar atención especializada al alumnado con discapacidad motora mediante la aplicación y desarrollo de programas personalizados, participarán en la evaluación psicopedagógica y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares del alumnado con necesidades educativas especiales y promoverán programas de educación para la salud, colaborando en aquellos otros que se desarrollen en coordinación con otras administraciones y/o entidades. Asimismo, llevar a cabo el seguimiento del alumnado de educación infantil, al objeto de detectar y prevenir problemas de salud con incidencia en el desarrollo y en el aprendizaje

Funciones de los trabajadores y trabajadoras sociales:

- a) Desarrollar acciones de intervención socioeducativa con el alumnado que presenta problemas o dificultades de integración escolar y/o social, aportarán información sobre las características del entorno, los recursos educativos, culturales, sanitarios y socioeconómicos y las vías adecuadas para su utilización.
- b) Promover la integración de las familias y del entorno en las actividades de los centros y colaborarán con otros servicios educativos, sociales y de la salud del entorno para la atención a la infancia y a la adolescencia.
- c) Colaborar en la realización de la evaluación psicopedagógica con las aportaciones de carácter social que sean relevantes en la toma de decisiones del proceso escolar que lo requiera.

Siguiendo con las novedades que proyecta el Decreto 39/2003, la composición de los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional estará formada por seis coordinadores: un coordinador provincial, un coordinador del área de orientación vocacional y profesional, un coordinador del área de atención a las necesidades educativas especiales, un coordinador del área de compensación educativa, un coordinador del área de apoyo a la función tutorial del profesorado y de asesoramiento sobre convivencia escolar y un coordinador del área de recursos técnicos. El requisito necesario para acceder al cargo de coordinador provincial es pertenecer al cualquier Cuerpo de la función pública docente con, al menos, cuatro años de antigüedad en dicho Cuerpo.

Respecto a los requisitos que deben de tener los coordinadores de área, el Decreto anterior hace ciertas distinciones. Para el área de orientación vocacional y profesional debe de pertenecer al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Psicología y Pedagogía, con al menos tres años de antigüedad en estos Cuerpos. Para el área de atención a las necesidades educativas especiales pertenecer al Cuerpo de Maestros de las especialidades de Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica, o del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Psicología y Pedagogía, con al menos tres años de antigüedad en estos Cuerpos. Para las áreas de compensación educativa, de apoyo a la función tutorial del profesorado y de asesoramiento sobre convivencia escolar y de recursos técnicos, el requisito necesario para optar al puesto es pertenecer al Cuerpo de Maestros o del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria con al menos tres años de antigüedad en el Cuerpo.

En este mismo Decreto se plasman las funciones que deben desarrollar cada uno de los coordinadores de las cinco áreas mencionadas anteriormente. A continuación se exponen dichas funciones que se recogen el artículo 9 del Decreto 39/2003 de 18 de febrero.

Funciones del coordinador del área de orientación vocacional y profesional:

- a) Promover y coordinar el desarrollo de programas de orientación educativa y vocacional, a través de los equipos y departamentos de orientación de los centros.
- b) Facilitar los procedimientos de coordinación entre los equipos y departamentos, en lo relativo a la orientación académico-profesional y la transición a la vida laboral.
- c) Favorecer la implantación de programas formativos e informativos relacionados con la orientación profesional y la inserción laboral del alumnado.
- d) Asesorar a los equipos y a los departamentos en el desarrollo de actuaciones específicas, relativas al área de orientación vocacional y profesional.
- e) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

Funciones del coordinador del área de atención a las necesidades educativas especiales:

- a) Impulsar y desarrollar programas, relacionados con el alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a sus capacidades personales.
- b) Coordinar la aplicación de criterios y procedimientos de intervención psicopedagógica, dirigidos al alumnado con necesidades educativas

especiales, particularmente aquellos que faciliten el tránsito de una etapa educativa a otra.

- c) Dinamizar las actuaciones de los equipos y de los departamentos que incidan sobre las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos.
- b) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

Funciones del coordinador del área de compensación educativa:

- a) Impulsar el desarrollo de actuaciones y programas dirigidos al alumnado con condiciones sociales desfavorecidas.
- b) Coordinar la intervención de los maestros de apoyo a la compensación educativa, especialmente en lo relativo a la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- c) Dinamizar la intervención de los equipos y de los departamentos en lo relativo a la planificación de las actuaciones de los centros, que incidan sobre el alumnado en situación social desfavorecida.
- d) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

Funciones del coordinador del área de apoyo a la función tutorial del profesorado y de asesoramiento sobre convivencia escolar:

- a) Impulsar y coordinar la aplicación de programas dirigidos a la mejora de

las habilidades de los docentes en su dimensión tutorial.

- b) Promover medidas destinadas a la revisión y actualización de los instrumentos de planificación docente y de los programas de acción tutorial.
- c) Dinamizar la aplicación de programas de educación en valores, de orientación familiar y otros relacionados con los temas transversales del currículo.
- d) Asesorar a las comisiones de convivencia de los centros y proponer acciones destinadas a favorecer la educación para la cultura de paz y no violencia.
- e) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

Funciones del coordinador del área de recursos técnicos:

- a) Realizar la gestión, distribución e inventario de los recursos técnicos y materiales, dirigidos a los equipos y departamentos.
- b) Facilitar la utilización por parte de los centros de materiales y recursos técnicos, dirigidos a la orientación académico-profesional y la inserción laboral del alumnado.
- c) Promocionar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al alumnado con necesidades educativas especiales y dinamizar el empleo de materiales y equipamiento técnico específico para las distintas discapacidades.
- d) Realizar la gestión, distribución e inventario de los materiales didácticos y

recursos técnicos, destinados al alumnado con necesidades educativas especiales, que no forman parte del equipamiento general de los centros educativos.

- e) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

Por último, en el caso de los Equipos Especializados estos estarán constituidos por profesorado de los diferentes cuerpos docentes vigentes y con una antigüedad en los mismos, de al menos tres años. En cuanto a las funciones que se les atribuye están las siguientes:

- a) Colaborar con los Equipos de Orientación Educativa y/o con los Departamentos de Orientación, a petición de los mismos, en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado a que se refiere el artículo 14.1, de la presente Orden.
- b) Asesorar al profesorado y a los padres o representantes legales del alumnado en lo relativo a las técnicas, métodos y recursos apropiados para la acción educativa, tanto en el marco escolar como en el familiar.
- c) Colaborar en el diseño de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que sea objeto de su actuación profesional.
- d) Contribuir a la formación especializada del profesorado y de los profesionales de los equipos y departamentos de orientación, en el ámbito de las necesidades educativas especiales que son objeto de su intervención profesional, proporcionando información relativa a las características, necesidades, procedimientos e instrumentos de

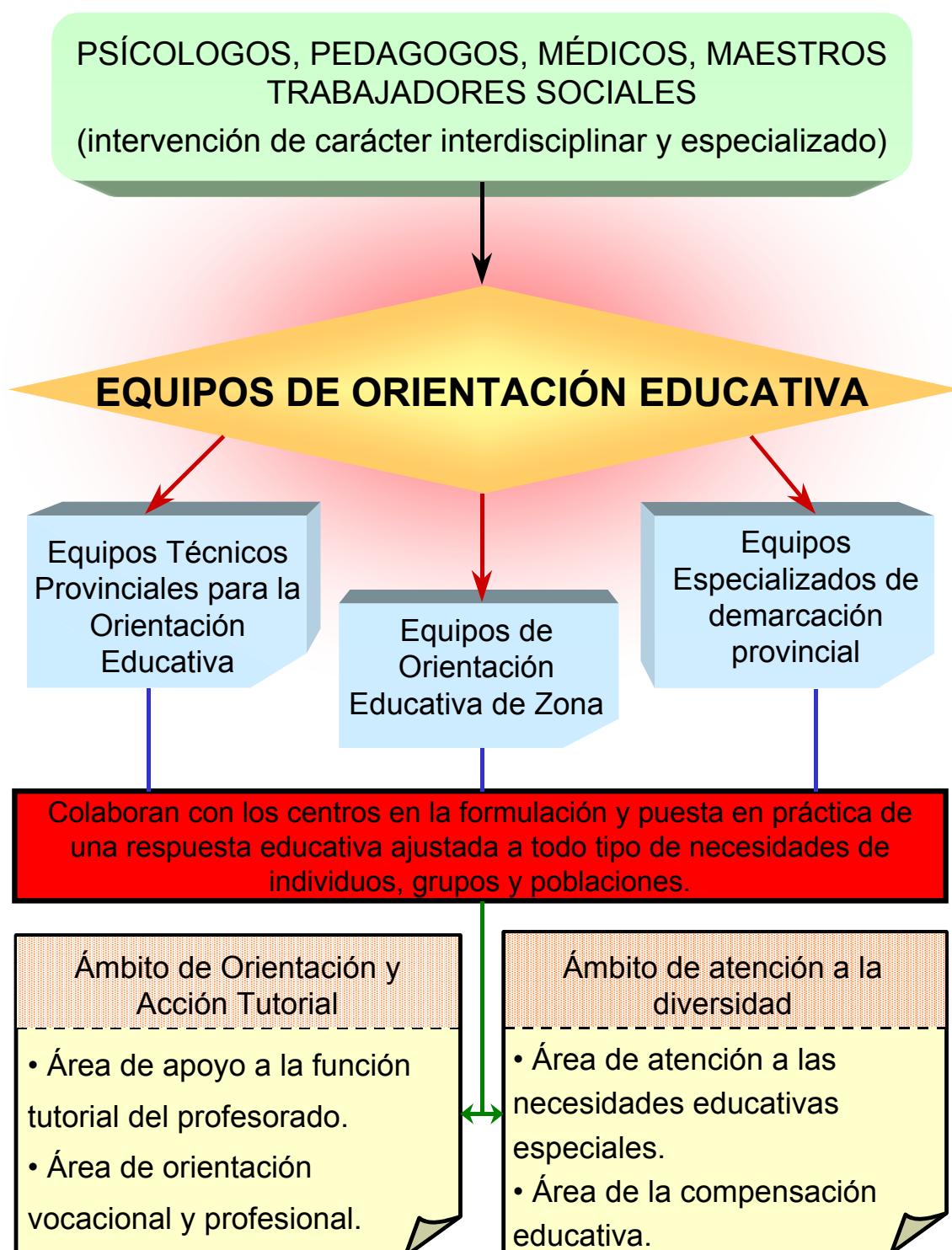
intervención con dicho alumnado.

- f) Seleccionar, analizar y/o elaborar materiales didácticos, promocionar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al alumnado con necesidades educativas especiales y dinamizar el empleo de materiales y equipamiento técnico específico.

A modo ilustrativo, en Andalucía, los Equipos de Orientación Educativa aparecen constituidos de la siguiente forma (López Sánchez, 2001: 226):

Nº de Equipos de Orientación Educativa	133
Psicólogos	282
Pedagogos	194
Médicos	131
Maestros especialistas en Audición y Lenguaje	126
Maestros de compensación educativa	125
Trabajadores sociales	11

En forma de esquema de lo anteriormente tratado, presentamos el siguiente gráfico tomado de López Sánchez (2001: 225):





## **BIBLIOGRAFÍA.**

**ARNAIZ, P. (2001):** Fundamentación de la tutoría. En AA.VV. : *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Editorial GRAO. Barcelona. Páginas 13-24.

**ARNAIZ, P. y ISUS, S. (1995):** La tutoría, organización y tareas. Editorial GRAO. Barcelona.

**BELTRÁN, J. y ROIG, J. (1994):** Propuestas para la acción. *En Cuadernos de Pedagogía*. Nº 231. Editorial Praxis. Barcelona.

**BENAVIDES ORTEGA, I. M. (2000):** El perfil del profesor tutor para atender a las necesidades educativas especiales. En LORENZO DELGADO, M y otros (Eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Vol. II. Páginas 1221-1224. Grupo Editorial Universitario y Grupo de Investigación AREA. Granada.

**BISQUERRA ALZINA, R. (2002):** Marco integrador de la orientación y la tutoría. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *La práctica de la orientación y la tutoría*. Editorial Praxis. Barcelona. Páginas 269-281.

**BORONAT MUNDINA, J. y CANO GONZÁLEZ, R. (1998):** El Departamento de Orientación. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis. Barcelona.

**BOZA CARREÑO, A. (2000):** Orientación escolar y tutoría. Proyecto docente. Huelva.

**BOZA CARREÑO, A. y Otros (2001):** Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes. Editorial Hergué. Huelva.

**CÓDIGO CIVIL** de 29 de julio de 1889.

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995):** La Acción Tutorial en la ESO, 11. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.

**DECRETO 147/2002**, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. BOJA nº 58: 18-V-2002.

**DECRETO 200/1997**, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA: 6-IX-1997.

**DECRETO 201/1997**, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOJA: 6-IX-1997.

**DECRETO 213/1995**, de 12 de septiembre, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. BOJA: 29-XI-1995.

**DECRETO 39/2003**, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales. BOJA nº 36: 21-II-2003.

**FADÓN GUERRA, I. (1991):** Reconocimiento de la labor de tutoría. En *Escuela Española*. Nº 3069, página 11.

**FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (1991):** La función tutorial en el proceso orientador. En *Escuela Española*. Nº 3063, página 10.

**LÁZARO MARTÍNEZ, A. J. (1997):** La función tutorial en la formación docente. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 28, páginas 93-108.

**LAZARO, A. y ASENSI, J. (1989):** *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Ediciones NARCEA. 2ª edición. Madrid.

**LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2001):** La percepción de los tutores y tutoras de educación infantil y educación primaria como usuarios/as de los equipos de orientación educativa en la comunidad autónoma andaluza. Tesis doctoral. Granada.

**LÓPEZ URQUÍZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1996):** La acción tutorial. En SOLA MARTÍNEZ, T. (Coords): *Aspectos organizativos, curriculares y de orientación en la formación de profesores de secundaria*. Centro de Formación Continua. Universidad de Granada. Granada.

**LÓPEZ URQUÍZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999):** *Orientación escolar y tutoría*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

**LÓPEZ URQUÍZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1996):** La acción tutorial. En SOLA MARTÍNEZ, T. (Coord.): *Aspectos organizativos, curriculares y de orientación en la formación de profesores de secundaria*. Centro de Formación Continua. Universidad de Granada. Granada.

**MENCHÉN BELLÓN, F. (1999):** *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Editorial CCS. Madrid.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989):** *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992):** Orientación y tutoría. Educación Secundaria. Secretaría de Estado de Educación. Madrid.

**MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (1998):** La acción tutorial. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) y otros: *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis. Barcelona. Páginas 149-166.

**MORENO, F. (1996):** Diseño de programas de orientación. En Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (Coord): *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona.

**ORDEN de 19 de septiembre de 2002,** por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. BOJA nº 125: 26-X-2002.

**ORDEN de 23 de julio de 2003,** por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. BOJA nº 155: 13-VIII-2003.

**PLANAS DOMINGO, J. A. (2002):** La acción tutorial en un centro educativo. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *La práctica de la orientación y la tutoría*. Praxis. Barcelona. Páginas 181-230.

**REPETTO TALAVERA, E. y otros (1994):** *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UNED. Madrid.

**RUS ARBOLEDAS, A. (1996):** *Tutoría, departamento de orientación y equipos de apoyo*. Servicios de publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.

**SALVADOR MATA, F. (1995):** Profesorado: Departamentos y Equipos Docentes. En LORENZO DELGADO, M. y SÁENZ BARRIO, O.:

Organización Escolar. Una perspectiva ecológica. Marfil. Alcoy. Páginas 115-140.

**SAMPASCUAL, G., NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. L. (1999):** Funciones del orientador en Primaria y Secundaria. Alianza Editorial. Madrid.

**SANTANA VEGA, L. E. (1998):** Los orientadores como agentes de cambio. En BISQUERRA ALZINA, R.: Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Editorial Praxis. Barcelona. Páginas 427-436.

**SANZ ORO, R. (2000):** El orientador como investigador de la acción. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 18, nº 2. Páginas 509-519.

**SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1990):** Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A. Barcelona.

**SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1999):** Servicios internos de orientación en el sistema educativo español. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 10, nº 17, páginas 207-226.

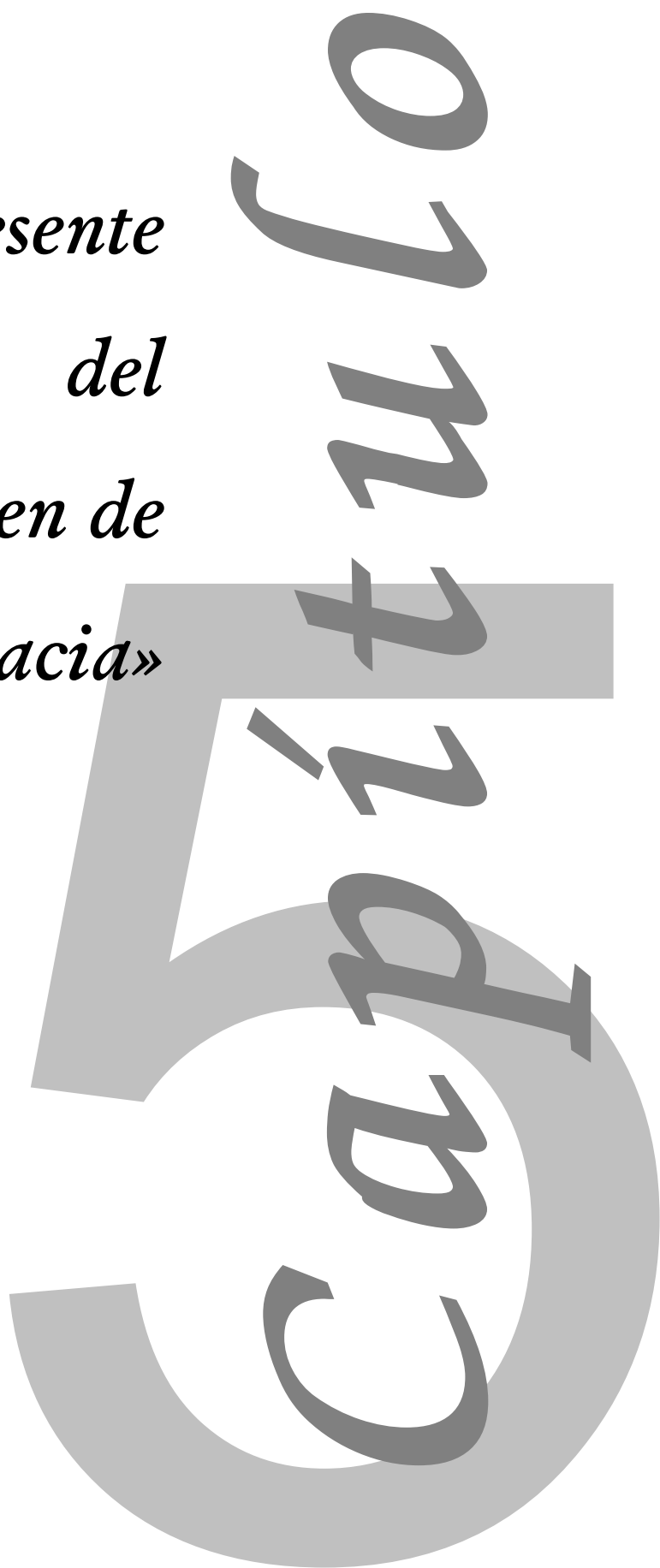
**VAN VEEN, D., MARTÍNEZ RUIZ, M. A. y SAULEDA PARES, N. (1997):** Los modelos de tutoría: un escenario necesario para la formación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 28, Enero/Abril, páginas 119-130.

**VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998):** *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Ediciones Aljibe. Málaga.

**VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, J. R., NEGRO, A. y TORREGO, J. C. (2001):** El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria:

análisis de necesidades y prospectiva. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 19, nº 1. Páginas 199-220.

*Pasado y Presente*  
*del*  
*«Colegio Virgen de*  
*Gracia»*



## **1. INTRODUCCIÓN.**

A diferencia de los capítulos anteriores, éste lo dedicaremos a esclarecer y profundizar en los principios que permitieron la creación de este Colegio y su devenir a lo largo de los años.

Aunque los comienzos del Colegio no ocurren hasta mediados del siglo XX, el germen de lo que sería el Colegio lo podemos encontrar en la creación de las escuelas preparatorias del Seminario Menor. Pero si profundizamos aun más, podríamos decir que la fundación del mismo estaría ligada a la creación del Seminario Diocesano de Granada. Por este motivo, el primer epígrafe de este capítulo se dedica a hacer un recorrido por los inicios del Colegio Eclesiástico allá por el 1492 y su evolución hasta nuestros días; posteriormente se dedica otro epígrafe a exponer los principios, funciones y componentes del Patronato Escolar Diocesano «San Juan de Ávila», por último nos centramos exclusivamente en el Colegio Virgen de Gracia, en su historia, evolución, componentes y retos para el futuro.

Con este capítulo se pretende dar una visión amplia sobre el caso concreto de investigación que nos ocupa. Por este motivo no hemos querido sólo centrarnos en el Colegio en sí, sino profundizar sobre sus raíces para comprender mejor su función y constitución actual.



## **2. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL SEMINARIO MENOR DE GRANADA.**

Los comienzos del Seminario de San Cecilio de Granada se remontan al año 1492, fundado por los Reyes Católicos con el nombre de Colegio Eclesiástico del cabildo catedralicio. En sus orígenes estuvo dirigido por Fray Hernando de Talavera (1492-1507)\*; y tras un periodo de decadencia fue refundado por el Emperador Carlos V, en 1526, de la mano de Fray Pedro Ramiro de Alba (1526-1528).

A mediados del siglo XVI, con el respaldo del Arzobispo Don Pedro Guerrero (1546-1576), se le da un renovado impulso aprobándose una nueva Constitución para el Seminario (1547). Entre los principios que se recogían en esta Constitución estaba el espíritu ascético y formativo de Juan de Ávila.

Durante el desarrollo del Concilio de Trento (1545-1563), el Arzobispo Guerrero presenta la Constitución del Colegio Eclesiástico de Granada a los Padres allí reunidos. Durante la celebración de éste, en 1563, se aprueba el Decreto «*De Seminariis Clericorum*» por la que se ordenaba la creación de un Seminario por cada Diócesis. De este modo las Constituciones del Colegio granadino se convirtieron en ejemplo y guía a seguir por los incipientes Seminarios (Argüelles Cerezo, 1994: 206).

En 1705, el Rey Felipe V le otorga el grado de Real Patronato concediéndole cátedras propias de Teología, Cánones y Filosofía. Sesenta y un años después, en 1766, el Rey Carlos II lo incorpora a la Universidad impulsando su desarrollo. A lo largo de este tiempo y hasta la desamortización de Mendizábal en 1835, el Colegio – Seminario se hizo un lugar importante dentro de la Ciudad de Granada y un espacio único y específico de formación del clérigo diocesano.

---

\* Las fechas entre paréntesis establecen el periodo durante el que fueron Arzobispos de Granada.

Tras la desamortización se pierden todos los privilegios, diezmos y otros bienes eclesiásticos. Esta situación junto con el abandono de todos sus alumnos propició la casi desaparición del Colegio. En 1842, el Regente Espartero autoriza su apertura como único Seminario Conciliar de la Diócesis, pero no como Colegio. Unos cuarenta años después, en 1883 fue ascendido a la categoría de Seminario Pontificio.

Como consecuencia de las obras de ampliación y trazado de la calle Gran Vía de Granada, el edificio del Seminario, sito a las espaldas de la Catedral Metropolitana, fue derribado trasladándose en 1888 al antiguo Convento de los Trinitarios de Nuestra Señora de Gracia emplazado a las afueras de la ciudad donde comenzaba la Vega granadina, actualmente se encuentra en lo que hoy se conoce como Plaza de Gracia. Los espacios y edificios fueron comprados a particulares procedentes de la desamortización de Mendizábal. La adquisición la realizó el Arzobispo de Granada Don José Moreno Mazón (1885-1905).

Después de la desgraciada Guerra Civil Española (1936-1939), el Seminario queda constituido en el curso 1939 – 1940 por los alumnos de las Diócesis de Granada, Jaén, Guadix y Almería, bajo la denominación de «*Seminario del Sagrado Corazón de Jesús*». Esto ocurre bajo la dirección del Arzobispo de Granada Don Agustín Parrado, administrador apostólico de las Diócesis de Guadix, Jaén y Almería. Es éste quién pide al Papa en 1939 la audiencia para erigir en Granada un Seminario Mayor Interdiocesano y otro Seminario Menor para los seminaristas de las cuatro Diócesis (López Rodríguez, 1994: 68). Esta idea se completaba con la creación en cada una de las Diócesis de un colegio de primaria para aquellos muchachos que aspiraban al Seminario. A estos colegios de primaria se les conocía como Colegios Apostólicos.

Durante un periodo de siete años (31 de octubre de 1939 al 30 de septiembre de 1947), la dirección del Seminario del Sagrado Corazón de Jesús estuvo bajo tutela de la Compañía de Jesús (1940-1947) como consecuencia de la escasez de sacerdotes después de la Guerra Civil. La educación impartida por los Jesuitas a lo largo de estos años en el Seminario Menor estaba muy influenciada por la «*Ratio Studiorum*» de 1599. A parte de los elementos básicos del tipo de enseñanza de la Compañía de Jesús, también se daban otros componentes como era la división de la enseñanza en grados, las disertaciones, debates y disputas académicas y la distribución del horario diario, todo ello en un ambiente dominado por el orden, la disciplina y lo religioso. López Rodríguez (1994: 68) lo define como austero, piadoso y alegre.

Con la muerte del Cardenal Parrado en octubre de 1946 y la llegada del Arzobispo Don Balbino Santos y Olivera (1946-1953) en ese mismo año, la organización, funcionamiento y dirección del Seminario del Sagrado Corazón de Jesús pasa a manos del clero secular. Este mismo Arzobispo redacta en 1948 un nuevo Reglamento para el Pontificio y Real Seminario Conciliar de San Cecilio de la Archidiócesis de Granada. Entre los preceptos se establece la división del Seminario en dos y el patronazgo de ambos. El artículo 8 reza de la siguiente forma: «*El Seminario Metropolitano de San Cecilio estará dividido en dos secciones: Seminario Mayor, formado por los alumnos de Filosofía y Sagrada Teología, y Seminario Menor, al que pertenecerán los de Latín y Humanidades. Las dos secciones estarán instaladas en distintos edificios y funcionaran independientemente entre sí*». De igual modo, «ambos Seminarios tienen como patrono principal y primitivo a San Cecilio, primer obispo de Granada, y el Mayor venera como cotitular al Sagrado Corazón de Jesús».

El artículo siguiente fija en el edificio del Seminario Menor una Escuela Preparatoria para el ingreso en el mismo, componiéndose de cuatro grados.

Este mismo artículo designa a esta Escuela Preparatoria la denominación de «*Escuela Preparatoria del Beato Maestro Ávila*».

El emplazamiento del Seminario Mayor se situaba en el Paseo de Cartuja, en un nuevo edificio de 1945 y el Seminario Menor y la Escuela Preparatoria en el antiguo convento de los Trinitarios en la Plaza de Gracia.

A lo largo de varias décadas después de la Guerra Civil, la posibilidad de estudiar educación secundaria era muy compleja, sino imposible, para las gentes pobres del medio rural. En esta época, en Granada capital, sólo existían cuatro centros de Enseñanzas Medias y en la periferia eran nulos. Estas circunstancias socioeconómicas y materiales abocaban a las familias a meter a sus hijos en el Seminario como medio para poder cursar los estudios de Latín y Humanidades. Hay que advertir que no sólo ingresaban en el Seminario para conseguir unos estudios, la mayoría de ellos ingresaban por vocación.

En estos años, el setenta por ciento de los seminaristas españoles eran hijos de agricultores, obreros y funcionarios de nivel bajo. Por lo tanto ésta era una forma de poder estudiar y a la vez económica. Se convertía así, en una forma de promoción social para los hijos de aquellas familias que se habían dedicado toda su vida a trabajar pasando penalidades. El ser sacerdote era algo por supuesto muy importante, aunque si no llegaba a conseguirlo al menos tendría una formación que le permitiría afrontar la vida de otra manera (Moreno Muñoz, 1994: 111-112).

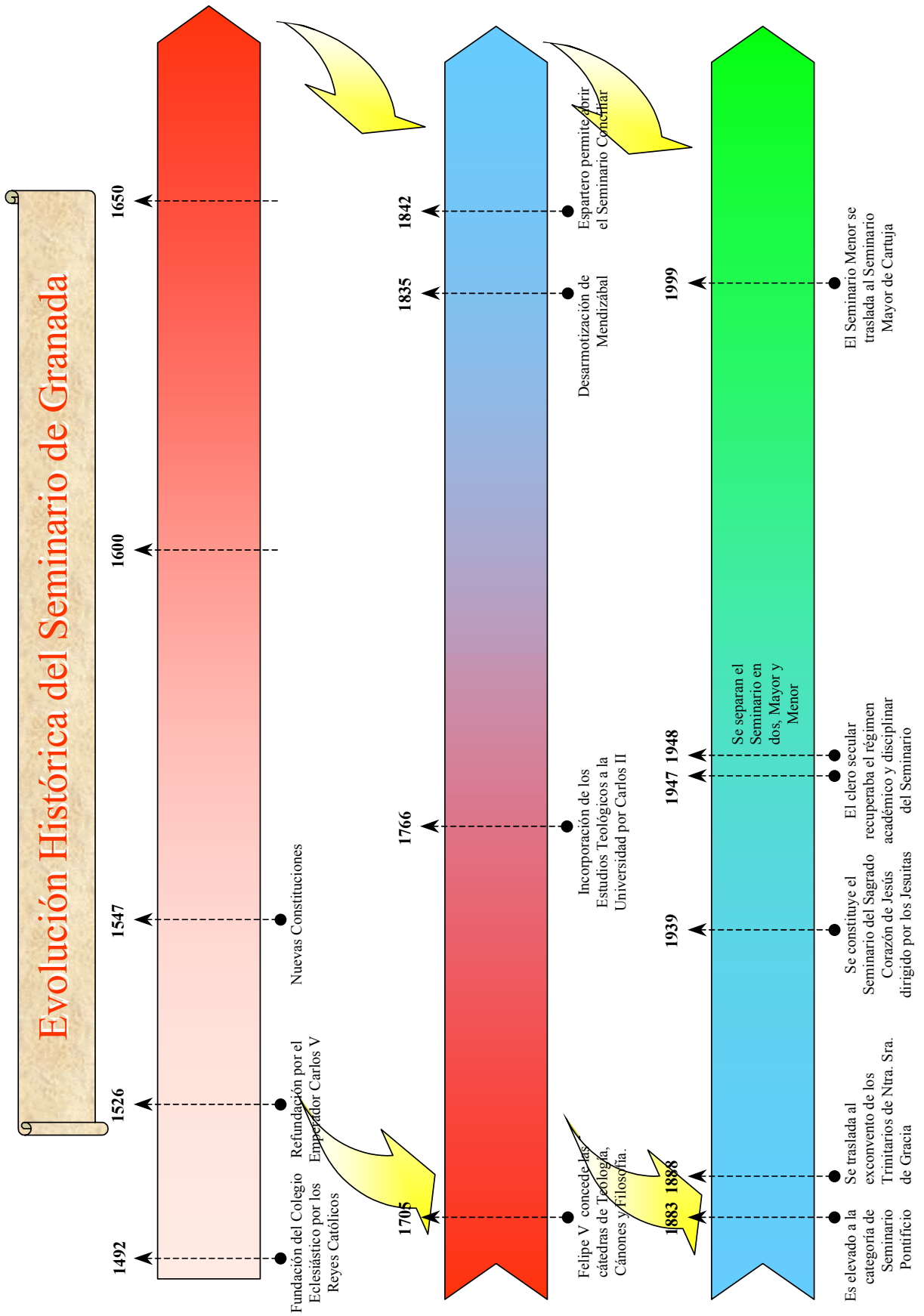
Un estudio descriptivo de los ingresos que se produjeron en la década de los años cincuenta y sesenta refleja las características anteriormente mencionadas.

Tamaño del pueblo	Curso 55-56		Curso 59-60		Curso 60-61		Curso 61-62	
	Número alumnos	%	Número alumnos	%	Número alumnos	%	Número alumnos	%
Menos de 1.000 hab.	55	22.6	55	20.8	51	20.7	46	18.4
Entre 1.000 y 2.000 hab.	59	24.2	52	19.7	47	19.0	35	14.0
Entre 2.000 y 5.000 hab.	46	18.9	57	21.6	52	21.1	44	17.6
Entre 5000 y 10000 hab.	43	17.6	44	16.7	45	18.2	61	24.4
Más de 10.000 hab.	13	5.3	15	5.7	12	4.8	17	6.8
Ciudad de Granada	28	11.5	41	15.5	40	16.2	47	18.8
TOTAL (DIOCESANOS)	244	100	264	100	247	100	250	100

Fuente: Benlloch Marín, 1994: 83.

Hasta el curso 1962-63, los alumnos del Seminario Menor cursaban cinco años de los estudios de Latín y Humanidades. A partir de este año éstos se amplían con una duración de seis años permitiendo de esta manera la homologación con los estudios oficiales que comprendían cuatro cursos de Bachillerato Elemental y dos cursos de Bachillerato Superior (Argüelles Cerezo, 1994: 212).

Como se puede comprobar, el papel desarrollado por el Seminario Menor de Granada como elemento de promoción social en esa época fue muy importante. Permitió, sobre todo, penetrar en el medio rural y ofrecer a los chavales de esos lugares la posibilidad de cursar unos estudios superiores y que promocionasen socialmente. En este sentido, Benlloch Marín (1994: 80) afirma que *«no es extraño encontrar antiguos alumnos del Seminario Menor en importantes esferas de la vida social: Universidad, otros niveles de Enseñanza, Administración Pública, Abogacía, Policía, Música, etc...»*.



### **3. EL PATRONATO ESCOLAR DIOCESANO SAN JUAN DE ÁVILA.**

Antes de internarnos en lo que es el Patronato Escolar Diocesano «San Juan de Ávila», es necesario definir primero qué se entiende por Patronato. Si atendemos a la definición que nos plantea el Diccionario de la Real Academia Española, vemos que recoge seis acepciones. A saber: *1. Derecho, poder o facultad que tienen el patrono o patronos; 2. Corporación que forman los patronos; 3. Fundación de una obra pía; 4. Cargo de cumplir algunas obras pías, que tienen las personas designadas por el fundador; 5. Consejo formado por varias personas, que ejercen funciones rectoras, asesoras o de vigilancia en una fundación, en un instituto benéfico o docente, etc., para que cumpla debidamente sus fines; 6. V. derecho de patronato.*

En la acepción tercera que recoge la Academia podemos comprobar que habla de la fundación de una Obra Pía. Y ahora, ¿qué es una Obra Pía? El Diccionario la define como «*Establecimiento piadoso para el culto de Dios o el ejercicio de la caridad con el prójimo*». Llegados a este punto de la cuestión, podemos afirmar, que por Patronatos u Obras Pías podemos entender una serie de fundaciones dotadas de unos bienes o derechos sobre bienes de otras instituciones, destinados a invertir las rentas de dichos bienes en alguna acción caritativa circunscrita al ámbito geográfico del fundador.

Aunque la mayoría de las Obras Pías tenían como providencia el socorro de los pobres, dotar a las huérfanas, a la ayuda a las familias que se encontraban económicamente en apuros, etc. también había, en menor grado, Obras Pías dedicadas a la docencia. Unas proporcionando materiales para las clases y los alumnos y otras aportando el sueldo de los maestros o becas para los alumnos más pobres.

En el caso que nos ocupa está claro que la Obra Pía o Patronato se dedicó a la docencia en la modalidad de aportación de los medios materiales como el edificio escolar, salarios del profesorado, alojamiento del mismo, etc.

La Ley de 17 de julio de 1945, establecía en el artículo veintiséis las Escuelas de Patronato organizándolas de la siguiente manera:

- a) Las que con organización especial establezca el Estado, por medio de un Decreto en que se determine su reglamentación.*
- b) Las organizadas asimismo por el Estado con la cooperación de las Diputaciones Provinciales o de los Ayuntamientos.*
- c) Las que con carácter obligatorio, preceptuadas por las leyes sociales, instituyan las Empresas agrícolas, mineras e industriales o las explotaciones particulares.*
- d) Las que por legados o fundaciones creen los particulares con carácter benéfico-docente.*

Dentro del primer grupo estarían las Escuelas de ensayo y experimentación, las organizadas con este carácter de patronato del Estado por las Diócesis y Parroquias y aquellas otras que en cumplimiento de fines especiales requieran la cooperación de diversos Ministerios (Art. 26).

En el Decreto de 9 de abril de 1949 sobre creación de Patronatos Escolares de Primera Enseñanza que desarrolla el artículo 26 de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, señala como condiciones necesarias para acogerse a este régimen (Art. 2):

- a) Que la petición sea formulada por Diputaciones Provinciales, Ayuntamientos, Autoridades Eclesiásticas o Comunidades



Religiosas, Centros o Entidades Oficiales, Empresas nacionales de carácter agrícola, minero o industrial o explotaciones de personas particulares españolas de reconocida solvencia.

- b) Que se comprometan a respetar, por cuanto se refiere a tales Escuelas, todas las obligaciones impuestas por el Estatuto del Magisterio de Primera Enseñanza, tanto en lo que afecta a la conservación y sostenimiento de los edificios escolares como a los derechos de los Maestros, especialmente a lo preceptuado respecto a la casa-habitación o indemnización correspondiente.
- c) Que aun siéndoles concedida a los respectivos Patronatos la facultad de proponer a los Maestros que hayan de desempeñar tales Escuelas, habrá de ser siempre con sujeción a lo que en cada Orden ministerial de constitución disponga, sobre el procedimiento de selección, de acuerdo con los principios inspiradores del Estatuto.

Conforme a lo dispuesto en la legislación vigente en ese momento, el Patronato Escolar Diocesano «San Juan de Ávila» fue reconocido como tal el doce de diciembre de 1952 por la Orden del mismo día por la que se creaba el Patronato Diocesano de Educación Primaria de Granada. Creemos importante y por su escasa extensión reproducir a continuación la Orden de creación del Patronato:

ORDEN de 12 de diciembre de 1952 por la que se crea el Patronato Diocesano de Educación Primaria de Granada.

Ilmo. Sr.: Visto el expediente elevado a este Ministerio por el Excmo. Y Rvdmo. Sr. Arzobispo de Granada, en solicitud de la creación de un Patronato Diocesano de Educación Primaria:

Teniendo en cuenta que los fines perseguidos son los de establecer nuevas

Escuelas nacionales de Enseñanza Primaria, tuteladas por el expresado Patronato, coadyuvando así a la función educadora del Estado, por lo que los intereses de la enseñanza aconsejan acceder a lo solicitado, y que tanto la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, como los preceptos del Decreto 9 de abril de 1949 (BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO del día 30) permiten acceder a lo solicitado.

Este Ministerio ha dispuesto:

1.º Que se considere creado el Patronato Diocesano de Educación Primaria de Granada, denominado «Patronato Escolar Diocesano del B. Maestro Ávila», el que quedará integrado en la siguiente forma:

- A) Presidente honorario: el Ilustrísimo señor Director general de Enseñanza Primaria.
- B) Presidente efectivo: el excelentísimo y reverendísimo señor Arzobispo.
- C) Vocales: el Rvdmo. Sr. F. Miguel García Martín; el Rvdmo. Sr. Don Alberto Gómez Matarín; el señor Inspector Jefe de Enseñanza Primaria; doña Julia Brieva, Inspectora de Enseñanza Primaria, y don Ricardo Rodríguez Santalla, Maestro nacional.

2.º Las Escuelas nacionales de régimen especial, tanto parroquiales como de Patronato, creadas por este Patronato diocesano, serán provistas conforme a la legislación vigente y a la propuesta del mismo.

Lo digo a V. I. Para su conocimiento y demás efectos.

Dios guarde a V. I. muchos años.

Madrid, 12 de diciembre de 1952.

RUIZ-GIMENEZ

Ilmo. Sr. Director general de Enseñanza Primaria.

A partir de la publicación de esta Orden, el Patronato comenzó a aglutinar los diferentes colegios creados por las diferentes Parroquias de la Diócesis de Granada y a crear otros nuevos donde la situación social era deprimida y el alcance del Estado no había llegado.

Con la publicación de la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, de reforma de la Educación Primaria se realiza a su vez una reforma de las Escuelas Nacionales de Patronato, habida cuenta de la experiencia recogida en su

funcionamiento a lo largo de los años. Entre los aspectos que modifica está la aprobación de un Reglamento de las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria en régimen de Patronato Escolar y la creación en el Patronato de un Consejo Escolar Primario compuesto por representantes de la Entidad patrocinadora, de la autoridad local, de los padres de familia y de la Dirección General de Enseñanza Primaria.

Como desarrollo de lo estipulado en la Ley anterior, se aprobó la Orden de 23 de enero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria en régimen de Patronato Escolar. Esta disposición define en el artículo primero que las Escuelas Nacionales de Patronato son aquellas en las que el nombramiento de Directores escolares y Maestros pertenecientes a los respectivos Cuerpos especiales se realiza por la Administración a propuesta de una Entidad denominada Consejo Escolar Primario, encargado de patrocinar la Escuela.

En el artículo tercero de esta Orden se solicita que, para la creación de un Consejo Escolar es necesario la elaboración de un Reglamento propio en el que se desarrollen los fines específicos del mismo y de los medios para su ejecución. De acuerdo con lo reglamentado, El Consejo Escolar Primario del Patronato Diocesano San Juan de Ávila, elaboró su propio Reglamento y lo elevó al Ministerio de Educación y Ciencia quedando aprobado por Orden de 6 de julio de 1968. En este Reglamento, se definía su actividad de la siguiente manera (Art. 1):

*«La actividad [...] está encaminada a establecer nuevas escuelas nacionales de enseñanza primaria o profesional, coadyuvando así a la función educadora del Estado en las parroquias donde las escuelas sean insuficientes para albergar a toda la población infantil en edad escolar y formativa».*

Del mismo modo, establece en el artículo dos que «*las escuelas tuteladas por este Patronato tienen la denominación de Escuelas Parroquiales, y sus fines están de acuerdo con la Ley de Educación Primaria...*»; en el artículo tercero se determina que la enseñanza en estas escuelas será gratuita y a cargo de la parroquia.

Una vez creado el Consejo Escolar Primario del Patronato, de acuerdo con el artículo quinto de la Orden de 23 de enero de 1967, éste queda estructurado de la siguiente manera:

Presidente honorario: Ilmo. Sr. Director General de Enseñanza Primaria.

Presidente extraordinario: Excmo. y Rvdmo. Sr. Arzobispo de Granada.

Vocales: Rvdo. Sr. D. Alberto Gómer Matarín; Sr. Inspector de Enseñanza Primaria de la zona; Sr. Inspector Jefe de la provincia; Director Escolar D. Miguel Megías Peregrín; Director de la Escuela Graduada D. Alfonso García Rodríguez; Maestros Nacionales de Enseñanza Primaria D. Ricardo Rodríguez Santalla y D. José Jiménez López.

En este mismo Reglamento se propone como Presidente efectivo el Delegado Diocesano para el Patronato a D. Alfonso García Rodríguez y de Secretario a D. Ricardo Rodríguez Santalla.

A lo largo de la historia del Patronato han sido diferentes las personas encargadas de llevar a buen puerto los designios del mismo. Desde sus comienzos hasta el presente, el Patronato ha tenido cuatro Presidentes – delegados: D. Alfonso García Rodríguez, D. Rogelio Macias Molina, D. Manuel Reyes Ruiz y D. Andrés González Villanueva.

### **3.1. Denominación.**

Juan de Ávila (1499 ó 1500 – 1569) fue una persona muy influyente en su época. Mantuvo amistad con numerosas personalidades que más tarde serían subidas a los altares como Santa Teresa de Jesús, San Pedro de Alcántara, San Juan de Ribera y San Ignacio de Loyola entre otros.

Su primera visita a la ciudad de Granada la realiza en 1536, invitado por el Arzobispo de Granada Don Gaspar de Ávalos (1528-1542) para predicar al pueblo y a los neoconversos. Un año después, mientras Juan de Ávila predicaba en la Ermita de San Sebastián, Juan Ciudad, antiguo soldado y librero ambulante, cambió de vida y se convierte en Juan de Dios.

Durante este tiempo, Juan de Ávila consiguió el grado de maestro en Teología. Su amigo y Arzobispo de Granada don Pedro Guerrero recabó parte de sus enseñanzas y metodología, las que utilizó como fundamento para redactar la Constitución del Colegio Eclesiástico de Granada en 1547.

Desde 1539, Juan de Ávila dedica su tiempo a la fundación de colegios a lo largo de toda la geografía andaluza además de una universidad en Baeza. Toda esta actividad pedagógica mella en su salud, retirándose a Montilla (Córdoba) en 1560 y muriendo el 10 de mayo de 1569.

Siglos después, el Papa León XIII lo beatificó el cuatro de abril de 1894 y Pío XII lo declaró el dos de julio de 1946 Patrono del clero secular español. Su canonización no se produjo hasta casi un siglo después, el 31 de mayo 1970 por el Papa Pablo VI.

Hemos podido comprobar, en el apartado anterior dedicado a la historia del Seminario Diocesano de Granada, cómo la figura de este hombre ha ido ligada a la del Seminario Menor. Don Balbino Santos y Olivera implantó en el Seminario Menor una Escuela Preparatoria denominada

«Beato Maestro Ávila». Suponemos que es a partir de aquí cuando toma el nombre el Patronato Escolar de la Diócesis de Granada.

### **3.2. Escuelas Parroquiales.**

Desde la Ley de 1945 de Educación Primaria, han sido muchas las escuelas parroquiales que se han creado en Granada. Es común hoy en día poder ver una parroquia y adosada a su pared una escuela del Patronato. Ejemplos claros los podemos encontrar en el Colegio Virgen de las Angustias junto a la Basílica de Ntra. Sra. de las Angustias; Colegio San Agustín pared con pared con la Iglesia del mismo nombre; Colegio Cerrillo de Maracena junto a la Iglesia Parroquial de San Juan de Dios (Cerrillo de Maracena); etc.

Las construcciones de los colegios parroquiales siempre atendían a una doble finalidad:

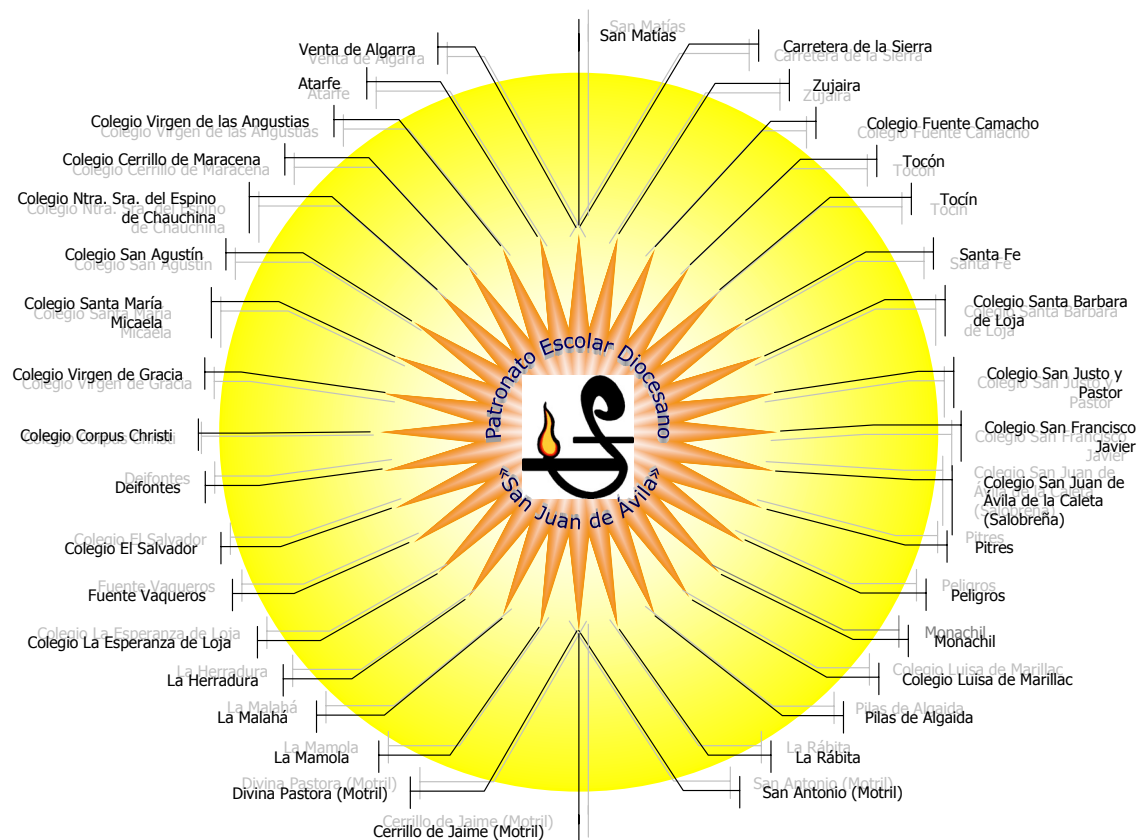
***a) Paliar la necesidad de escolarización en zonas rurales o suburbiales, a donde la Administración del Estado no había llegado.***

***b) Proyectar la labor de la Parroquia en estos centros educativos.***

Atendiendo a esta doble finalidad las Parroquias y la Diócesis de Granada promovieron las escuelas necesarias para atender las necesidades existentes. En un principio casi todas las escuelas eran unitarias y estaban servidas por profesores de patronato, es decir, profesores del Estado y gratuitas. Con la nueva ley de educación del año 1970 se produce una remodelación, adaptando las escuelas a grupos escolares de ocho o más unidades.

Los colegios pertenecientes al Patronato estaban repartidos por toda la geografía de la Diócesis de Granada, abarcando casi todos los puntos de la

misma. Un hecho de esto podría ser enumerar los colegios pertenecientes al Patronato o los emplazamientos donde se situaban allá por el año 1975.



Catorce años después, la realidad de los colegios parroquiales era muy diferente. A lo largo de estos años se fueron cerrando colegios por falta de alumnos al hacerse presente en la misma zona geográfica otras instituciones educativas de la Administración. Primero fueron desapareciendo los más alejados de la capital y poco a poco también algunos propios de los barrios de Granada como fue el Colegio San Francisco Javier en Haza Grande y Corpus Christi en el Zaidín. En el año académico 1988/1989 quedaban trece centros:

<b>Colegio</b>	<b>Número de alumnos</b>	<b>Colegio</b>	<b>Número de alumnos</b>
Virgen de Gracia	1.034	San Francisco Javier	180
Santa María Micaela	629	San Juan de Ávila - La Caleta	158
San Agustín	552	Divina Pastora	70
Virgen de las Angustias	360	San Antonio	34
Virgen del Espino	244	La Esperanza de Loja	19
Cerrillo de Maracena	186	Santa Barbara de Riofrío	15
Luisa de Marillac	207		

Fuente: Vicaría de Enseñanza y Catequesis (1989: 43-44).

Las razones de este notable descenso en el número de alumnos están provocadas por la escolarización total y gratuita por parte del Estado y la caída de la natalidad. Como se puede comprobar, la doble finalidad por la que se construyeron los colegios hoy ya no pervive. El primer objetivo por el que nació el Patronato no se puede cumplir, ya no tiene razón de suplencia.

En un informe de la Vicaría de Enseñanza y Catequesis del Arzobispado de Granada del año 1989, se apuntaba la necesidad de que los centros pertenecientes al Patronato permaneciesen abiertos en tanto cumpliesen como centros de Iglesia. En caso contrario, habría que plantearse seriamente seguir con este tipo de acción (Vicaría de Enseñanza y Catequesis, 1989: 42).

Es a partir del año 1985 con la aprobación de la LODE (Ley de Orgánica de Derecho a la Educación) cuando la Titularidad del Patronato se hace más presente en las escuelas. Desde esta perspectiva y atendiendo a la finalidad última por la que se creó el Patronato, se quería establecer como



pilares básicos de las enseñanzas que se imparten en estos colegios los principios que definen el carácter propio del Patronato a través de su Ideario.

Estos principios fundamentales que ofrece como modelo educativo el Patronato San Juan de Ávila son siete:

1. El valor del **hombre** con tal, atendiendo los problemas humanos y muy especialmente a los pobres, marginados y niños.
2. El valor de **la fe** como hecho de hermandad universal sin distinción entre los miembros de la Comunidad educativa.
3. El valor del **amor** o caridad como rechazo a toda clase de violencia física o psíquica y a la dignidad de la persona.
4. El valor de la **autoridad** como servicio y no como autoritarismo que impide la creatividad y la participación.
5. El valor de la **libertad**, liberando a los alumnos de toda esclavitud (drogas, egoísmo, materialismo, etc.).
6. El valor del **esfuerzo** personal formando a los alumnos con un carácter fuerte para que aprendan a ser libres en nuestra sociedad de placeres sin esfuerzo.
7. El valor de la **trascendencia** a través del cambio personal y de la transformación social.

Quince años después, ya en el curso académico 2002/2003, la composición del Patronato Escolar Diocesano San Juan de Ávila queda configurada de la siguiente forma:

Colegios	E. Infantil			Educación Primaria						E.S.O.				Bachillerato		Total
	3	4	5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	
Cerrillo de Maracena	7	10	21	13	18	14	15	16	16							130
Escolanía Virgen de las Angustias	14	14	17	27	23	25	22	16	22							180
Luisa de Marillac	6	8	14	11	15	9	10	11	12							86
San Agustín	13	16	16	13	14	24	22	31	38							187
S. Juan de Ávila				11	16	16	19	13	16							91
Santa Bárbara						17										17
Santa María Micaela	39	24	30	31	29	28	42	24	41							288
Virgen de Gracia	21	24	27	54	53	55	53	52	48	91	101	98	84	64	61	886
Virgen del Espino	22	21	9	24	22	24	22	24	25	18	36	28	19			294
																2159

#### 4. EL COLEGIO VIRGEN DE GRACIA.

La historia del «Colegio Virgen de Gracia» está profundamente ligada al devenir del Seminario Menor de Granada. A lo largo de los epígrafes anteriores hemos podido recorrer la evolución por la que ha transcurrido su historia, desde su nacimiento hasta el presente.

Para poder ver los inicios de éste colegio, nos tenemos que remontar a la primera mitad del siglo pasado para hallar algún dato que sea adecuado e idóneo y que valga como la primera piedra para lo que hoy es este majestuoso Colegio. Aunque ya en los años veinte existían las llamadas

«Escuelas Preparatorias», es a partir de 1948, con la aprobación del Reglamento para el Pontificio y Real Seminario Conciliar de San Cecilio de la Archidiócesis de Granada, cuando aparece en el articulado de este Reglamento la creación de una «Escuela Preparatoria» para los muchachos que iban a ingresar en el Seminario Menor. Además, como mencionamos antes, constaba de cuatro grados y se denominaba «*Escuela Preparatoria del Maestro Ávila*».

Unos años después, en torno al año 1951 ó 1952, se amplían estas escuelas con dos nuevas unidades. El poco éxito de estas escuelas sobrevino por la poca asistencia de los acólitos a las clases. Los puestos escolares vacantes por la escasa asistencia de los acólitos se fue supliendo con la incorporación de niños del barrio de la Magdalena y de las caserías cercanas de la vega, constituyéndose así, en **escuelas de educación primaria**.

### **Sección filial.**

Con la idea de poder seguir ofreciendo los estudios de bachillerato a los seminaristas del Seminario Menor, se solicitó, por parte del Arzobispado de Granada, la creación de una sección filial atendiendo a lo dispuesto en el artículo primero del Decreto de 26 de julio de 1956 sobre extensión de la Enseñanza Media.

El cinco de septiembre de 1970 se creó por el Decreto 2478/1970, de 22 de agosto, la sección filial número seis, masculina, del Instituto Nacional de Enseñanza Media «Padre Suárez» de Granada, situada en el barrio de la Magdalena y cuya entidad colaboradora era el Arzobispado de Granada. A esta sección asistirán los alumnos del Seminario Menor y del Colegio.

Las secciones filiales se promovieron como medio para hacer llegar el Bachillerato Elemental a los lugares donde el Estado todavía no había llegado. En el preámbulo del Decreto 657/1978 sobre la subvención y

transformación de las secciones filiales, se dice textualmente que éstas han sido un excelente instrumento para la extensión de los estudios de Bachillerato en las zonas interiores de las capitales.

### **Colegio de Educación General Básica (E.G.B.).**

Con la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, estas escuelas se transformaron en un solo Colegio de EGB (Educación General Básica) con once unidades (Orden Ministerial del 6 de mayo de 1974). Unos años después, el Arzobispado de Granada solicitó al Ministerio de Educación y Ciencia la ampliación de dicho Colegio. En este sentido, el diecinueve de noviembre de 1981 la Dirección General de Educación Básica del Departamento autorizó dicha ampliación a cinco unidades más, tres de nueva creación y dos procedentes del centro «Parroquiales de Santos Justo y Pastor». A partir de este momento, el Colegio Virgen de Gracia lo formaron un total de dieciséis unidades con capacidad para 640 puestos escolares.

### **Colegio Homologado de Bachillerato.**

Disposiciones posteriores vuelven a clasificar el colegio para la impartición de bachillerato (Orden Ministerial de 26 de septiembre de 1978) quedando clasificado en 1982 como Colegio Homologado de Bachillerato con diez unidades y capacidad para 350 puestos escolares (Orden Ministerial de 11 de marzo de 1982). Este mismo año por Orden de dos de junio, se le concede la autorización para impartir el Curso de Orientación Universitaria (Orden 2 de junio de 1982).

Para llevar a cabo todo esto fue necesaria la construcción de un aulario nuevo en los terrenos del Seminario y, además, adecuar las aulas e instalaciones propias de éste para poder impartir las clases.

#### **4.1. El Colegio Virgen de Gracia a partir de la LOGSE.**

Con la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el Colegio se ve envuelto en una problemática muy importante. Con la puesta en marcha de esta Ley por medio de los respectivos Decretos y Ordenes, se comprobó el necesario cambio en diferentes y variados aspectos del Colegio. Las instalaciones donde se impartían las clases no se adecuaban a los mínimos establecidos por la normativa vigente y los espacios exteriores y de recreo necesitaban una profunda reforma. La situación estaba entre cerrar el Colegio o realizar una vasta reedificación acorde a los preceptos.

Las características geográficas y el emplazamiento del Colegio tienen un valor muy importante. Su situación y los extensos terrenos y pistas que contenían permitieron a partir de 1995 la construcción de un formidable aparcamiento subterráneo gestionado por el Arzobispado de Granada. Con la gestión del aparcamiento y la venta de ciertos espacios sobre el mismo, permitió la construcción de un nuevo edificio para el Colegio Virgen de Gracia. A lo largo de los años de construcción del aparcamiento y del nuevo edificio para el Colegio, la labor docente continuó en los espacios habilitados en el edificio contiguo del antiguo Seminario Menor de Granada. Fue en el curso 2000/2001 cuando el edificio se encontró totalmente acabado y preparado para ser autorizado por la Administración Educativa Andaluza, y así seguir desarrollando su labor educadora.

Es en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de veinticuatro de mayo del año 2001 cuando se le concede la autorización de apertura y funcionamiento al nuevo Centro docente privado Virgen de Gracia de Granada. Por la orden de 16 de abril de 2001 publicada en el BOJA de veinticuatro de mayo, el Centro queda configurado definitivamente para impartir las enseñanzas de las etapas de infantil, primaria y secundaria. La

composición y distribución autorizada por la Administración Pública queda definida como sigue:

<b>Denominación</b>	<b>Enseñanzas a impartir</b>	<b>Capacidad</b>	<b>Puestos escolares autorizados</b>
Colegio de Educación Infantil Virgen de Gracia	2º ciclo de Educación Infantil	6 unidades	150

<b>Denominación</b>	<b>Enseñanzas a impartir</b>	<b>Capacidad</b>	<b>Puestos escolares autorizados</b>
Colegio de Educación Primaria Virgen de Gracia	Educación Primaria	12 unidades	300

<b>Denominación</b>	<b>Enseñanzas a impartir</b>	<b>Capacidad</b>	<b>Puestos escolares autorizados</b>
Colegio de Educación Secundaria Virgen de Gracia	Educación Secundaria Obligatoria y	12 unidades	150
	Bachillerato: Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y la Salud	2 unidades	70
	Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales	2 unidades	70

Modalidad de  
Tecnología

2 unidades

70

Aunque el edificio se ocupó y estaba ofreciendo las enseñanzas de Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el curso 2000/2001, no es hasta el curso académico siguiente cuando el Colegio es inaugurado oficialmente y bendecido por el Arzobispo de Granada D. Antonio Cañizares Llovera el jueves 13 de diciembre de 2001, siendo Presidente – Delegado del Patronato Escolar Diocesano «San Juan de Ávila» y Director del Colegio D. Andrés González Villanueva. A este acto asistieron representantes de la Administración Pública Andaluza y del Ayuntamiento de Granada.

En el curso escolar 2000/2001 se incorporó al Centro la figura del Orientador y se creó el Departamento de Orientación. Dos años después, en el curso 2002/2003, comenzó a funcionar en la primera planta de este edificio el segundo ciclo de Educación Infantil con un total de 72 alumnos repartidos en tres cursos (de 3 a 4 años, 21; de 4 a 5 años, 24; y de 5 a 6 años, 27).

Este nuevo edificio cumple todos los requisitos establecidos por la Ley y además aporta los últimos adelantos en equipamiento y construcción del mismo.

El nuevo edificio se alza sobre el aparcamiento subterráneo situado en la calle

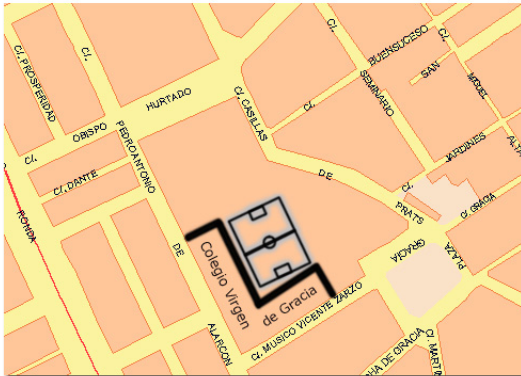
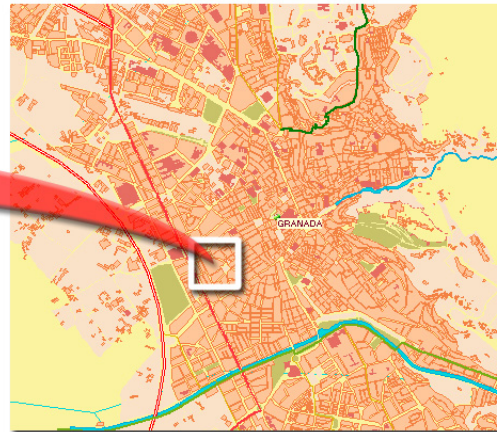
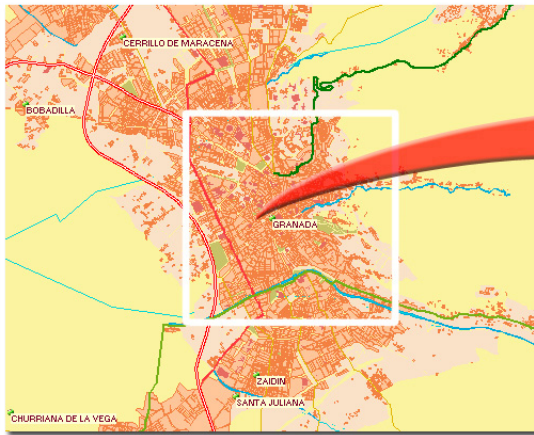


Vista del nuevo edificio del Colegio Virgen de Gracia esquina Pedro Antonio de Alarcón y Músico Vicente Zarzo

Pedro Antonio de Alarcón de Granada teniendo su entrada principal en la Calle Músico Vicente Zarzo.

En el siguiente gráfico se plasma en tres imágenes consecutivas la localización del Colegio dentro del entramado de calles de la ciudad de Granada. Se puede observar como éste se sitúa en una zona céntrica y a la vez bien comunicada, al tener cerca viales de media y alta capacidad como el Camino de Ronda y la Circunvalación de Granada. Su posición a escasos quinientos metros del centro histórico de Granada y su cercanía a estos ramales viarios de la ciudad hacen de su situación un lugar privilegiado.





El edificio tiene forma de L y acoge en su interior el campo de deportes como aparece en esta última imagen. A la derecha del campo de deportes está el antiguo edificio del Seminario Menor y a continuación la parroquia y la residencia sacerdotal.

El Colegio consta de tres plantas dedicadas cada una a un nivel o Etapa según las necesidades espaciales del momento. En la primera planta se encuentra Educación Infantil y Primaria, en la segunda planta Educación Secundaria Obligatoria (primeros, segundos y terceros) y en la Tercera planta los bachilleratos y los cuartos de ESO. Cada planta tiene sus despachos propios para la dirección, la jefatura de estudios, sala de profesores y laboratorios. En la planta baja se encuentran un gimnasio – salón de actos de grandes dimensiones y un patio de deportes de más de

800 metros cuadrados que permite la práctica de deportes tales como: baloncesto, voleibol, balonmano, fútbol sala, etc.

Como se puede comprobar ahora el Colegio está preparado para asumir los retos del futuro.

Los alumnos que asisten al Colegio lo hacen de dos sitios principalmente, de sus alrededores y de los pueblos del este de la capital como Cenes de la Vega, Dudar, Huétor Vega y Quéntar. Parte de los que se desplazan de estos pueblos primero han cursado estudios en el Colegio Parroquial Virgen de las Angustias, perteneciente también al Patronato, situado al lado de la Basílica del mismo nombre y la desembocadura del río Darro.

El nivel socioeconómico de las familias que envían a sus hijos a estudiar a este Centro se encuentran en un nivel medio, medio – alto, aunque también existen familias de ingresos bajos. Cada vez más, la integración de alumnos extranjeros es más patente en el Centro, sobre todo en niveles inferiores.

Haciendo una revisión de la zona en la que se encuentra el Centro docente, podemos destacar los siguientes datos:

Existen dos cines con un total de 15 y 8 salas respectivamente. El más grande se encuentra dentro de un centro comercial de grandes dimensiones formado por comerciantes del centro de Granada. También en esta zona se pueden encontrar cinco librerías, tres gabinetes psicológicos y logopédicos, un centro de salud privado, dos farmacias, catorce restaurantes (chinos, italianos, etc.), dos videoclub, cuatro sucursales de bancos y cajas de ahorros, tres parroquias, una residencia femenina para estudiantes, una residencia sacerdotal, el arzobispado y el antiguo edificio del seminario menor de Granada. A escasos metros está la Plaza de Gracia y a ciento

cincuenta metros el parque Federico García Lorca con más de 16000 metros cuadrados de zonas ajardinadas y recreativas.

#### **4.2. La Comunidad Educativa en la actualidad.**

En la actualidad, el Colegio Virgen de Gracia imparte las enseñanzas relativas al segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y Salud y Humanidades y Ciencias Sociales.

La Comunidad Educativa en la actualidad ha aumentado gracias a la incorporación de los alumnos de Educación Infantil. Con este aumento las cifras que ofrece el Colegio a finales del curso escolar 2002/2003 son:

<b>Etapas</b>		<b>Número de Alumnos</b>	<b>Número de Profesores</b>
Educación Infantil	3-4 años	21	3
	4-5 años	24	
	5-6 años	27	
Educación Primaria	1º Primaria	27+27	12
	2º Primaria	29+24	
	3º Primaria	29+26	
	4º Primaria	28+25	
	5º Primaria	26+26	
	6º Primaria	23+25	
Educación Secundaria Obligatoria	1º ESO	31+30+30	24
	2º ESO	34+33+34	
	3º ESO	34+30+34	
	4º ESO	30+30+24	
Bachillerato	1º Bachiller	32+32	
	2º Bachiller	27+34	
<b>TOTAL</b>		886	39

De ellos en Infantil son todas mujeres, en Primaria seis profesores y seis profesoras, en la ESO y Bachillerato hay un mayor número de hombres que mujeres, diecinueve hombres y cinco mujeres. De estos profesores, tres son sacerdotes e imparten clase uno de religión, otro de latín y otro de filosofía en bachillerato.

Con estos datos y con el nuevo edificio, el Colegio Virgen de Gracia y su Comunidad Educativa tienen que encarar los nuevos retos que la sociedad actual demanda y que las Administraciones Públicas exigen.

## **Bibliografía.**

**ARGÜELLES CERESO, M. (1994):** La vida escolar y el plan de estudios en el Seminario Menor Diocesano de Granada en las décadas de los 50 y 60. En CARMONA FERNÁNDEZ, F. J.: Nacionalcatolicismo y formación clerical en Granada. Impredisur. Granada.

**BENLLOCH MARÍN, V. (1994):** Procedencia y selección de los alumnos. En CARMONA FERNÁNDEZ, F. J.: Nacionalcatolicismo y formación clerical en Granada. Impredisur. Granada.

**CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2003):** San Juan de Ávila "Pro doctorado". Conferencia Episcopal Española. URL: <http://www.conferenciaepiscopal.es/juanavila/>. Visitado el 5 de agosto de 2003.

**DECRETO 2478/1970**, de 22 de agosto, por el que se crean cincuenta y dos Secciones Filiales, adscritas a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media que se mencionan. B.O.E. nº 213, 5-IX-1970.

**DECRETO de 26 de julio de 1956** sobre extensión de la Enseñanza Media. B.O.E. nº 226, 13-VIII-1956.

**DECRETO** de 9 de abril de 1949 sobre creación de Patronatos Escolares de Primera Enseñanza. B.O.E. nº 120, 30-IV-1949.

**Ley 14/1970**, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E. nº 187, 6-VIII-1970.

**LEY de 17 de julio de 1945** sobre Educación Primaria. B.O.E. nº 199, 18-VII-1945.

**MORENO MUÑOZ, R. (1994):** Origen y promoción social. En CARMONA FERNÁNDEZ, F. J.: Nacionalcatolicismo y formación clerical en Granada. Impredisur. Granada.

**Orden 2 de junio de 1982** por la que se concede autorización para impartir el Curso de Orientación Universitaria al Centro privado de Bachillerato «Virgen de Gracia» de Granada. B.O.E. nº 204, 26-VIII-1982.

**ORDEN de 12 de diciembre de 1952,** por la que se crea el Patronato Diocesano de Educación Primaria de Granada. BOE nº 8, 8-I-1953.

**ORDEN de 16 de abril de 2001,** por la que se concede la autorización para su apertura y funcionamiento al Centro docente privado Virgen de Gracia, de Granada. B.O.J.A. nº 59, 24-V-2001.

**ORDEN de 16 de julio de 1957** por la que se aprueba el Reglamento para Secciones filiales y Estudios nocturnos del Bachillerato. B.O.E. nº 192, 27-VII-1957.

**ORDEN de 2 de junio de 1982** por la que se concede autorización para impartir el Curso de Orientación Universitaria al Centro privado de Bachillerato «Virgen de Gracia» de Granada. B.O.E. nº 204, 26-VIII-1982.

**ORDEN de 23 de enero de 1967** por la que se aprueba el Reglamento de Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria en régimen de Patronato Escolar. B.O.E. nº 30, 4-II-1967.

**ORDEN de 6 de julio de 1968** por la que se aprueban Reglamentos de Consejos Escolares Primarios en distintas provincias. B.O.E. nº 188, 6- VIII-1968.

**Orden Ministerial de 11 de marzo de 1982** por la que se revisan las Ordenes ministeriales de clasificación definitiva de Centros de Bachillerato no estatales de las provincias que se citan. B.O.E. nº 143 de 22-VI-1982.

**ORDEN MINISTERIAL de 11 de marzo de 1982,** por la que se revisan las Ordenes ministeriales de clasificación definitiva de Centros de Bachillerato no estatales de las provincias que se citan. B.O.E. nº 143, 22-VI-1982.

**ORDEN MINISTERIAL de 18 de junio de 1975** por la que se transforma determinadas secciones filiales en Centros Homologados de Bachillerato. B.O.E. nº 167, 14-VII-1975.

**Orden Ministerial de 26 de septiembre de 1978** por la que clasifican definitivamente los Centros de Bachillerato no estatales de las provincias que se citan. B.O.E. nº 9, 10-I-1979

**REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992):** Diccionario de la Lengua Española. Espasa Capel. Edición electrónica 21.10. Madrid.

**REAL DECRETO 657/1978,** de 2 de marzo, sobre concesión de subvenciones a los Centros homologados de Bachillerato procedentes de la transformación de Secciones Filiales de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. B.O.E. nº 84, 8-IV-1978.

**VICARIA DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1989):** La enseñanza religiosa escolar y la catequesis en la Diócesis de Granada. Arzobispado de Granada. Granada.

*Planteamiento de  
la Investigación y  
Fundamentación  
Metodológica*





## **1. INTRODUCCIÓN.**

Llegados a este punto de la investigación, hemos de plantear los sucesivos pasos a seguir en el desarrollo de la misma. Haciendo una revisión de los diferentes manuales específicos que sobre investigación educativa existen en la actualidad (Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina, 1997; Bisquerra Alzina, 1989; Best, 1982; Fox, 1987, Colás Bravo y Buendía Eisman, 1998), éstos entienden que el proceso de investigación está basado en la observación y en la experimentación, y sigue una serie de pasos y requisitos (Bisquerra Alzina, 1989). De acuerdo a las propuestas que se realizan desde los diferentes manuales y autores, estableceremos las siguientes fases para nuestra investigación con el fin de ajustarnos de manera flexible (Bisquerra Alzina, 1989: 19) a las etapas del método científico.

### **Primera fase: Clarificación del área problemática.**

1. Planteamiento del problema.
2. Formulación de las hipótesis y/o los objetivos.
3. Revisión bibliográfica.

### **Segunda fase: Metodología de la investigación.**

4. Selección del método.
5. Diseño y elección de la muestra de estudio.

6. Selección o construcción de los instrumentos de recogida de datos.

**Tercera fase: Trabajo de campo.**

7. Procedimiento.

8. Técnicas de análisis de datos.

**Cuarta fase: Análisis de datos, conclusiones y propuestas de mejora.**

9. Análisis de datos.

10. Redacción de las conclusiones y propuestas de mejora.



De acuerdo a las diferentes etapas establecidas en el gráfico anterior, en el presente capítulo se desarrollaran las tres primeras. La cuarta fase se desarrollará en dos capítulos diferentes. Un capítulo estará dedicado al análisis de los datos recopilados a través de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación; y un segundo capítulo profundizando en el análisis esbozando las conclusiones y redactando las propuestas de mejora pertinentes.

A tenor de lo expuesto, comenzaremos por la primera de las fases para especificar el planteamiento del problema de investigación y seguiremos con los sucesivos pasos y etapas.

## **2. PRIMERA FASE: CLARIFICACIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA.**

### **2.1. Planteamiento del problema.**

Desde que la acción orientadora y tutorial se introdujo como un elemento más en la formación de los alumnos en las escuelas, la aceptación por parte de los profesores ha sido muy diferente. En las etapas iniciales como son la Infantil y Primaria, esta labor la han realizado los profesores – tutores de una manera directa y personal atendiendo a la totalidad del alumnado de la clase. El contacto con los alumnos, el grado de conocimiento desarrollado sobre ellos y la conexión con los padres ha respondido a un mayor grado de implicación en esta labor tan importante. En etapas superiores como la educación secundaria obligatoria o el antiguo bachillerato, la acción orientadora y tutorial se ha dejado a un lado por diferentes razones. Algunas de ellas apuntan a la formación específica de los profesores de este nivel y su condición de ser profesores de solo una asignatura o varias y el poco contacto que tiene con el alumnado a lo largo de la semana.

Ya sea por unas u otras causas, en verdad, la acción orientadora y tutorial en los niveles superiores como son la Educación Secundaria

Obligatoria y el Bachillerato, se ha visto reducida a una mera labor burocrática de cumplimentar las actas y boletines de notas y de entrevistador de los padres de hijos conflictivos.

Con la implantación de la LOGSE en 1990, la labor de los tutores en la acción tutorial y la orientación coge un cariz diferente. Ahora los alumnos a los que imparten clase son de edades algo más inferiores que lo que habían hecho hasta el momento en el B.U.P. Este detalle unido con las funciones que esta Ley le otorga a los profesores – tutores crea la necesidad de realizar una acción tutorial muy diferente a la ejercida con anterioridad.

Desde la Administración Educativa, siendo conscientes de la dificultad de los nuevos roles que tienen que desempeñar los profesores – tutores se ofertan cursos de formación sobre la temática y se crea una figura y un departamento específico en el Instituto de Educación Secundaria dedicado al asesoramiento y apoyo en la labor de la acción tutoría y la orientación.

Por este motivo, y centrándonos en un hecho concreto, vemos necesaria la investigación sobre la aceptación de estos nuevos roles por parte de los profesores – tutores y el desarrollo de esta acción tutorial. Aunque a lo largo de estos trece años desde la aprobación de la LOGSE se han realizado muy diferentes investigación es respecto a la temática pensamos que es necesario ahora, en lugar de hacer generalizaciones y escoger grupos de población referenciales, realizar una investigación específica sobre la temática que venimos desarrollando, pero sólo y exclusivamente en un Centro Educativo y en la Etapa de la E.S.O.

La particularidad de este trabajo radica en que la investigación se va a realizar en un Centro privado concertado. El definirse por una tipología u otra viene determinada por las características propias y definitorias de cada uno de éstos Centros Educativos. Una gran parte de las investigaciones

realizadas sobre la cuestión se ha llevado a cabo en centros de titularidad pública y escasamente en los centros de titularidad privada. Ésta, entre otras razones como la diferente disponibilidad de medios, tanto personales, económicos y estructurales, como el Ideario que le da un carácter propio al centro, hacen viable y necesaria tal investigación.

Para el estudio de la temática propuesta hemos escogido como hecho de análisis el Colegio Privado Concertado Virgen de Gracia de Granada. Y más concretamente la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria por ser ésta la Etapa crítica en la transición del alumnado, tanto en su personalidad y relaciones sociales como en la ampliación de conocimientos y diversificación profesorado que le imparte las asignaturas.

De tal forma, el planteamiento del problema de la investigación podríamos expresarlo en los siguientes términos: «El desarrollo, valoración y lagunas que presenta la acción tutorial en el Centro Privado Concertado Virgen de Gracia de Granada».

## **2.2. Revisión bibliográfica.**

En este apartado haremos referencia a los trabajos de más reciente publicación que tienen que ver con la temática a tratar.

AA.VV. (2001): La acción tutorial. El alumno toma la palabra. Editorial Laboratorio Educativo. Grao. Barcelona.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALZINA, R. (2001): Los nuevos restos de la orientación. Educaweb.com. educación, formación y trabajo. Monográfico nº 20. Educaonline.S.L. [Consultado el 13-02-2002] <<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/orienta/opinion14.asp>>

ARNAIZ, P. (2001): Fundamentación de la tutoría. En AA.VV. : *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Editorial GRAO. Barcelona. Páginas 13-24.

BAKER, S. B. (2000): *School counseling for the twenty-first Century*. Merrill. Colombus.

BENAVIDES ORTEGA, I. M. (2000): El perfil del profesor tutor para atender a las necesidades educativas especiales. En LORENZO DELGADO, M y otros (Eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Vol. II. Páginas 1221-1224. Grupo Editorial Universitario y Grupo de Investigación AREA. Granada.

BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2002): *La práctica de la orientación y la tutoría*. Editorial Praxis. Barcelona.

GIL TRAVER, F. (2000): Evaluación del funcionamiento de los Departamentos de Orientación por los profesores de Educación Secundaria. En *Enseñanza, Anuario interuniversitario de didáctica*, Ediciones Universidad de Salamanca, vol. 17-18, páginas 115-141.

LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2001): *La percepción de los tutores y tutoras de educación infantil y educación primaria como usuarios/as de los equipos de orientación educativa en la comunidad autónoma andaluza*. Tesis doctoral. Granada.

SAMPASCUAL, G., NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. L. (1999): *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Alianza Editorial. Madrid.

SANZ ORO, R. (1999): *Los departamentos de orientación en secundaria roles y funciones*. Cedecs. Barcelona.

SANZ ORO, R. (2001): *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Pirámide. Madrid.

SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1999): Servicios internos de orientación en el sistema educativo español. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 10, nº 17, páginas 207-226.

SOBRADO, L. (1998): Servicios externos de orientación a los centros educativos: los modelos de las Comunidades Autónomas. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 9, nº 15, páginas: 109-220.

VÉLAZ DE MEDRANO, E. , REPETTO, A. , BLANCO, J. R., GUILLAMÓN, A., NEGRO, A. y TORREGO, J. C. (2001): El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 19, nº 1, páginas 199-220.

### **2.3. Formulación de los objetivos.**

Rubio y Vera (1999: 184) definen qué son los objetivos de una investigación que son aquellos que «*señalan qué es lo que queremos saber acerca del objeto de estudio o qué cuestiones nos proponemos indagar*». Como se puede comprobar a la luz de estas palabras, los objetivos son un elemento clave dentro de un proyecto de investigación, ya que permiten fijar las metas que se han de conseguir mediante el proceso planificado de la investigación.

El planteamiento de unos objetivos en la investigación es más propio de estudios de tipo descriptivo y evaluativo. Hernández Pina (1997: 25) entiende que el objetivo es el elemento que concretiza más las tareas a realizar por el investigador. Esta autora sugiere las siguientes pautas a la hora de escribir las hipótesis y objetivos de investigación:

1. Concretar los objetivos y las hipótesis después de la primera revisión de la bibliografía.
2. Las hipótesis y objetivos deben aparecer después de la revisión de las fuentes y del planteamiento del problema y antes del apartado de la metodología.
3. Redactar las hipótesis y los objetivos en forma expositiva y en afirmativa. Evitar las preguntas y la doble negación.
4. Redactar una hipótesis u objetivo genera y varios específicos.
5. No redactar la hipótesis de investigaron en forma de hipótesis nula.
6. Las hipótesis deben establecer diferencias o relaciones. Los objetivos deben establecer descripciones.
7. Definir los términos que aparezcan en las hipótesis y en los objetivos.
8. Procurar que cada hipótesis y objetivo sea comprobable empíricamente.

Teniendo en cuenta lo expresado en líneas anteriores, en este trabajo de investigación sólo formularemos unos objetivos por las características propias del estudio descriptivo y evaluativo. De tal forma los objetivos de trabajo propuestos son:

1. Conocer la actitud y predisposición de los profesores - tutores respecto al campo de la acción tutorial.
2. Detectar el nivel de exigencia de los profesores - tutores respecto a la acción tutorial.



3. Conocer el nivel de formación de los profesores - tutores respecto a la acción tutorial.
4. Descubrir la apreciación respecto a la acción tutorial por parte de los padres y los alumnos, así como su importancia en la eficacia del desarrollo educativo.
5. Averiguar las lagunas que presenta el Departamento de Orientación ante las perspectivas de los tutores.
6. Análisis de la aversión o receptividad hacia el desempeño de la acción tutorial por parte de los profesores – tutores.

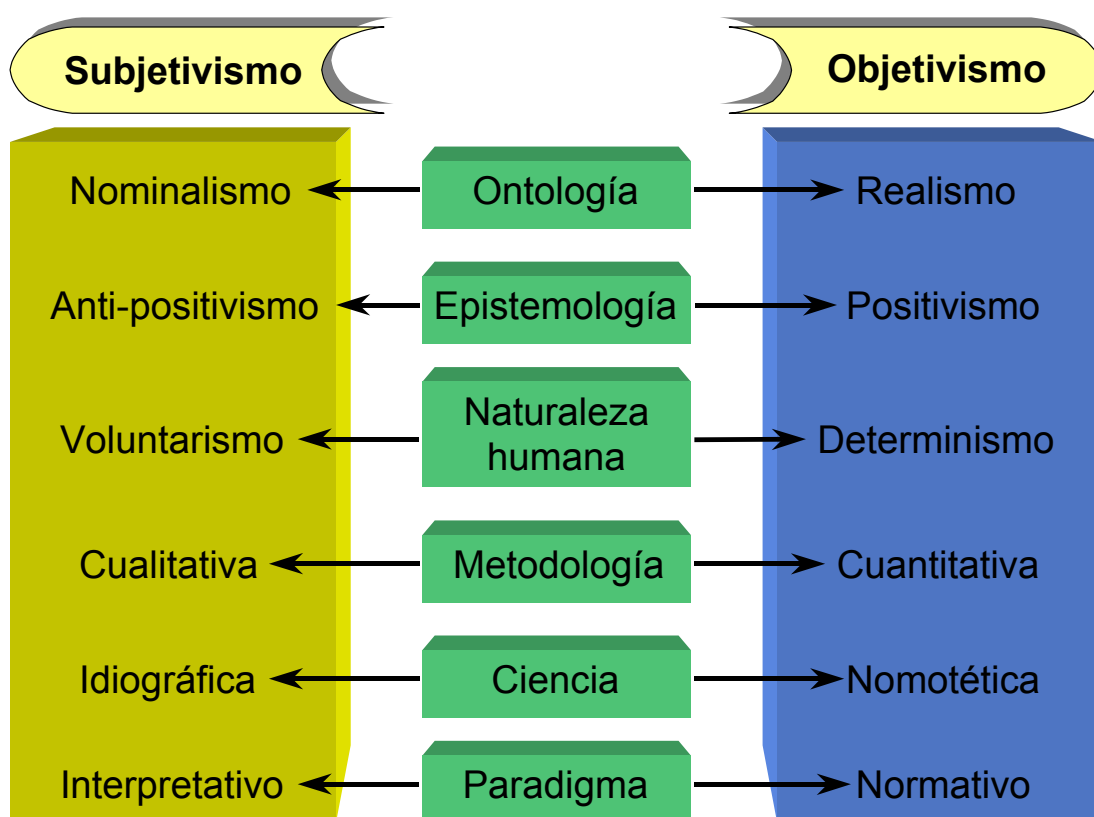
### **3. SEGUNDA FASE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.**

#### **3.1. Selección del Método.**

La elección de uno u otro método para desarrollar la investigación viene definido por el tipo de problema planteado. En la actualidad, declinarse por uno u otro método no es algo determinante y excluyente, sino todo lo contrario. A la hora de realizar una investigación puede seleccionar un determinado método o métodos según los instrumentos de investigación que son competencia de éstos. De tal forma que cuando se decanta por unos determinados instrumentos de recogida de datos, éstos te van a determinar todo el *corpus* de la investigación.

Para poder realizar tal elección, primero es necesario conocer las posibles alternativas y posibilidades que nos presentan las diferentes concepciones de la realidad que actualmente existen. Nos referimos al objetivismo y al subjetivismo.

De acuerdo con este planteamiento, Bisquerra Alzina (1989: 57) esquematiza estas dos concepciones de la realidad entroncándolas con los métodos en las Ciencias Sociales.



Observando el gráfico anterior tendríamos que especificar ahora que métodos forman parte de cada una de las metodológicas. Colás Bravo y Buendía Eisman (1998: 62) entiende que existen los siguientes tipos de métodos: métodos experimentales, métodos correlacionales, métodos descriptivos, métodos cualitativos y métodos de investigación - acción. Esta diversidad de métodos la aglutina entorno a los tres paradigmas existentes en la actualidad: normativo, interpretativo y crítico.

<b>Paradigma Normativo</b>	<b>Paradigma Interpretativo</b>	<b>Paradigma Crítico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos experimentales.</li> <li>- Métodos correlacionales.</li> <li>- Métodos descriptivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Método cualitativo.</li> </ul>	Investigación – Acción.

Antes de seguir profundizando en la elección de nuestro método para investigar, es necesario que veamos las diferencias entre los principales paradigmas: el normativo y el interpretativo.

<b>Normativo</b>	<b>Interpretativo</b>
La sociedad y el sistema social.	El individuo.
La investigación a media/gran escala	La investigación a pequeña escala.
Fuerzas anónimas, impersonales reguladoras del comportamiento.	Las acciones humanas recreadoras continuamente de la vida social.
El modelo de las ciencias naturales.	No estadística.
«Objetividad».	«Subjetividad».
La investigación conducida desde el exterior.	Involucración personal del investigador.
Generalización desde lo específico	Interpretación de lo específico.
Explicación del comportamiento/ búsqueda de las causas.	Comprensión de las acciones/significados en vez de causas.
Asunción de lo dado por sentado	Investigación de lo dado por sentado.
Macroconceptos: sociedad, instituciones,	Microconceptos: perspectiva individual,

normas, posturas, papales, expectativas.	construcciones personales, significados negociados, definiciones de las situaciones.
Estructuralistas.	Fenomenologistas, interaccionistas simbólicos, etnometodologistas.

Fuente: Cohen y Manion (1990:72).

Ante las cualidades que presentan ambos paradigmas no podemos declinarnos decididamente entre uno u otro. Las características del problema planteado requiere de ambos para su estudio y resolución.

Desde el paradigma normativo se hace necesaria la utilización del método descriptivo cuyo objetivo es la descripción de los fenómenos (Bisquerra Alzina, 1989: 123). Para Best (1982: 31) los métodos de investigación descriptiva trabajan en el presente y suelen implicar algún tipo de comparación o contraste, y puede intentar descubrir relaciones causa-efecto presentes entre variables no manipuladas, pero reales. En la misma línea, Fox (1987: 477) entiende que éstos métodos tratan de describir un conjunto concreto de fenómenos en un momento determinado.

Dentro de los métodos descriptivos la literatura de investigación metodológica (Best, 1982: 94; Bisquerra Alzina, 1989: 23-139; Colás Bravo y Buendía Eisman, 1998: 178 León y Montero, 2003: 69-180) recoge las siguientes técnicas o instrumentos de recogida de información:

- Los estudios de encuesta o «survey»	- Los estudios observacionales
- Los estudios analíticos	- Los estudios sobre el desarrollo

Desde el paradigma interpretativo, la metodología cualitativa presenta una serie de características que la hacen interesante para su utilización en esta investigación. Entre las características más importantes de la metodología cualitativa cabe señalar (Bisquerra Alzina, 1989: 257):

1. El investigador como instrumento de medida. Los resultados pueden ser subjetivos al estar los datos filtrados según criterio del investigador. La triangulación es una estrategia para corregir este sesgo.
2. Estudios intensivos en pequeña escala. Se basa en la exploración intensiva de unos pocos casos.
3. Teorías e hipótesis. No suele probar teorías o hipótesis. Es, mas bien, un método de generar teorías e hipótesis.
4. No tiene reglas de procedimiento.
5. Análisis estadístico. En general no permite un análisis estadístico. A veces, pueden hacer recuentos de frecuencias y categorizaciones.
6. Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto.
7. Las técnicas de recogida de datos de esta metodología pretenden la reconstrucción de la realidad.

Entre las técnicas o instrumentos de recogida de información propios de esta metodología se encuentran:

- Observación participante

- Observación no participante

- Entrevistas estructuradas.

- Declaraciones personales

- Historiales

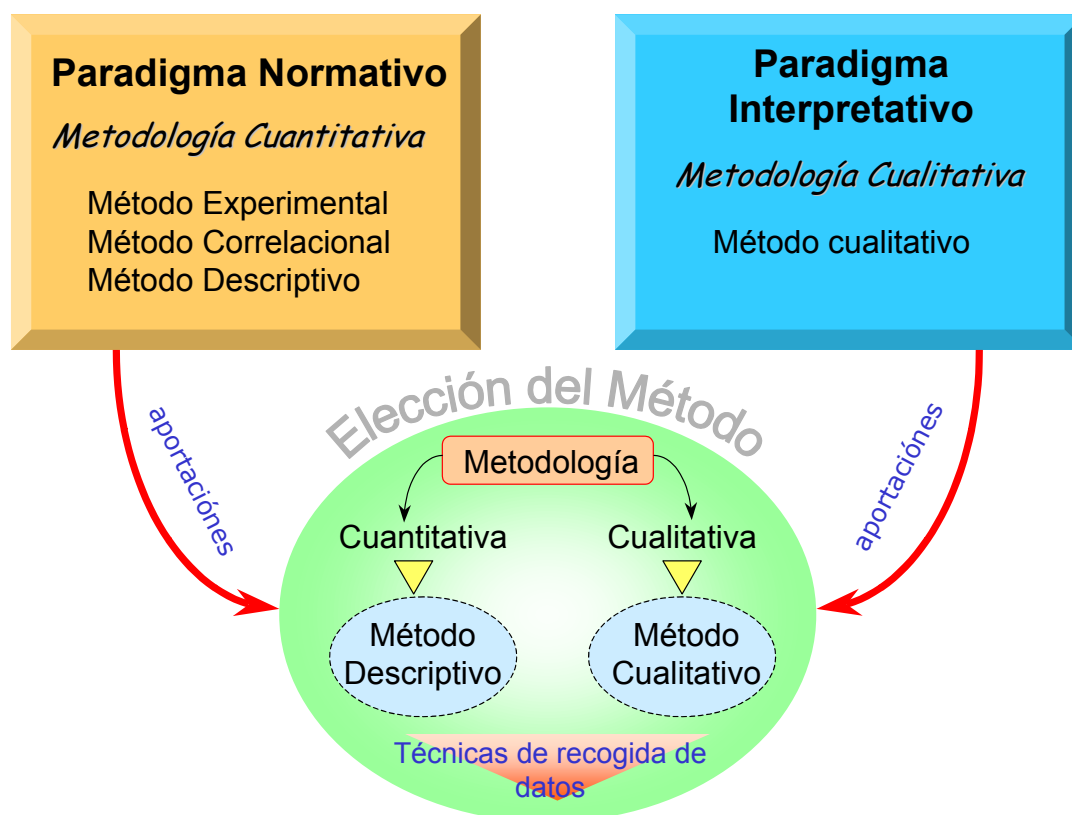
- Comunicación no verbal

- Entrevistas no estructuradas	- Análisis de contenido
- Entrevistas en profundidad	- Documentos personales
- Métodos interactivos	- Fotografías
- Métodos no interactivos	- Etc.

Una vez expuestas las características de ambos paradigmas y sus métodos de investigación, es hora de llevar a cabo el propósito de este epígrafe: la selección del método. Como se ha podido comprobar a lo largo de la exposición de las diferentes metodologías de investigación existentes, la selección de un método único para dar respuesta a la problemática de la investigación se hace pobre y reduccionista. Más acorde con los planteamientos que vamos defendiendo durante todo nuestro discurso, no habría que hablar de la selección de un método sino más bien de la multiplicidad de métodos para abordar el problema de investigación.

Por lo tanto, desde el paradigma normativo se haría uso del método descriptivo por sus características y particularidades para afrontar una parte de la investigación, y por otro lado, desde el paradigma interpretativo se utilizaría dentro del método cualitativo el Estudios de Caso.

A modo de síntesis exponemos la selección de métodos que pensamos que son más idóneos para nuestra investigación.



Principalmente, siguiendo la problemática planteada, el método que presentaría mayores aportaciones sería el Estudios de Caso. Por las características propias de la investigación, este método se complementará utilizando técnicas propias de otros métodos cuantitativos. De tal forma que los resultados que se obtengan permitan posteriormente una triangulación, dando así, validez y fiabilidad a las conclusiones obtenidas.

Siendo el método principal seleccionado el Estudios de Caso creemos conveniente ver sus ventajas e inconvenientes y las características propias que le definen.

Walker (1983: 45, en Marcelo y Parrilla, 1991: 12) define los Estudios de Caso como «el examen de un ejemplo en acción». Esta frase contiene tres conceptos diferentes «examen», «ejemplo» y «acción». El primer término

implica la comprensión con el propósito de ser explicativo, descriptivo y/o exploratorio. Cualquiera de éstas conlleva la necesidad de ser intensivo, sistemático e interactivo con el caso.

El segundo término delimita el elemento a estudio. De tal forma que puede ser un sujeto, un grupo, una organización o un conjunto unitario de elementos. Esta delimitación viene establecida por las características propias de la unidad y que sea reconocida como tal por los miembros que la constituyen. De esta forma podría ser perfectamente la unidad de estudio un centro educativo.

El tercer rasgo con el que Walker define los Estudios de caso lleva implícito que la unidad de estudio este viva, que su organización y sus miembros estén en pleno desarrollo de sus funciones interactivas, sociales y relacionales, o que por lo menos lo estuviese en algún tiempo.

Otro modo de ver los Estudios de caso lo aporta Ying (1987; en Marcelo García y Parrilla Latas, 1991: 13) al referirse a ellos como *«método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce; en el que es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto; y que requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia»*.

Para Stake (1998: 11, 17) el objetivo primordial de los estudios de caso *«es comprender este caso»* y no *«la comprensión de otros»* es *«el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes»*. Colás Bravo (1998: 257) entiende que *«no se trata de una metodología sino de una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados»*.



En este sentido, Stake (1994; en Colás Bravo, 1998: 257) señala diferentes motivos para estudiar casos. Según estos motivos Stake identifica tres modalidades de estudios de caso:

- a) Estudio de casos intrínsecos.** El caso representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular. El objetivo no es comprender un constructo abstracto o fenómenos generales, ni la creación o elaboración de teoría, sino que tiene un interés intrínseco en relación a un niño en concreto, un caso clínico o curricular.
  
- b) Estudio de casos instrumentales.** Pretende aportar luz sobre algunas cuestiones o el refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como típico de otros casos o no. La elección del caso se realiza para avanzar en la comprensión de aquello que nos interesa.
  
- c) Estudio de casos colectivos.** Se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen pro que se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información.

Para Colás Bravo (1998: 253-254) existen diversas modalidades de estudios de caso destacando por las características y procedimientos que adoptan:

- A) Estudios de casos a través del tiempo.** Se trata de estudiar un fenómeno, sujeto o situación desde distintas perspectivas temporales.
- B) Estudios de casos observacionales.** Pueden referirse a muy distintas temáticas, y se caracterizan por la utilización de observación participante.
- C) Estudios de comunidades.** Se trata de describir y comprender una determinada comunidad educativa: centros, instituciones, agrupaciones, etc.
- D) Análisis situacionales.** En ellos se estudian situaciones conflictivas, problemáticas, etc.
- E) Estudios microetnográficos.** Se realizan en pequeñas unidades de organización o en una actividad específica organizativa.
- F) Estudios de casos múltiples.** Supone estudiar do más sujetos, situaciones o fenómenos.
- G) Estudios multisituacionales.** Van enfocados al desarrollo de una teoría, exigiendo el trabajo en muchas situaciones y sujetos.

En las circunstancias en las que hemos planteado el problema de la investigación al comienzo del capítulo y como se ha definido, nuestro caso de investigación encajaría perfectamente con el propuesto en la primera modalidad de Stake (op. cit.), el estudio de casos intrínseco; y con los estudios de comunidades por Colás Bravo (op. cit).

Como método de investigación educativo, los estudios de caso plantean una serie de ventajas e inconvenientes según el caso específico. De modo general se puede entender que el uso de este método en educación

aporta una serie de cualidades y debilidades a la investigación. En este sentido, Marcelo García y Parrilla Latas (1991: 19-20) realizan una revisión bibliográfica sobre la temática y aglutinan una serie de ventajas:

- Los estudios de caso conectan directamente con la realidad. Por su naturaleza práctica y contextual posibilitan realmente la comunicación entre investigación, teoría y práctica.
- Reconocen la complejidad y vínculos del entramado social. El estudio de casos como método de investigación entiende, por ejemplo, que no es posible estudiar un programa en un centro aislándolo, viendo el programa como entidad independiente y autónoma en el centro, sin atender a la historia de éste, o bien a las perspectivas de las personas que desde dentro o fuera tienen que ver con el mismo.
- Los estudios de caso pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos de aquellos para los que fueron realizados. Por ejemplo la enseñanza, entrenamiento en investigación (son replicables a través de los datos) etc.
- Por la dinámica propia del estudio inducen a la acción. Dado que se inician en la acción, contribuyen a la misma. Las ideas que van generando pueden ser usadas inmediatamente por las personas que conforman el caso, bien a título individual bien a como grupo; pueden servir

de feed-back a esas personas; actuar como una evaluación formativa y; pueden, incluso, ser la base para una toma de decisiones.

- Producen resultados que son accesibles a distintas audiencias, pero, sobre todo, a públicos no especializados. Por su compromiso con la realidad que estudian se adaptan al lenguaje de ésta. Por tanto, sus posibles efectos no dependen de la interpretación – traducción que determinados especialistas hagan de los mismos. Su consumo, en este sentido puede ser inmediato.

El inconveniente que presenta este método cualitativo es «la falta de validez externa y por lo tanto de su escasa posibilidad de generalización» (Marcelo García y Parrilla Latas, 1991: 20). En esta misma idea, Walker (1983: 46) considera que la objeción a estos métodos viene dada por «*el problema de generalización considerados en términos de la limitación de su fiabilidad y validez*». En este sentido la validez o validez externa queda desechada por si misma al ser el estudio de un caso y no se pretende la generalización del mismo. En lo referente a la fiabilidad o validez interna, teniendo en cuenta las técnicas utilizadas por la metodología cualitativa, necesitan ser contrastadas o enfrentadas con otros resultados para poder adquirirla. En el caso de los estudios de caso, Stake (1998: 98-99) propone la triangulación como estrategia de «*confirmación y de crédito a la interpretación de los hechos*». Como estrategias de triangulación plantea las siguientes modalidades:

- Triangulación de las fuentes de datos.
- Triangulación del investigador.
- Triangulación de la teoría.
- Triangulación de la metodología.

Para nuestra investigación utilizaremos la triangulación de la fuente de datos como procedimiento para contrastar y dar fiabilidad a las conclusiones resultantes.

En los siguientes epígrafes se examinan con detenimiento cada uno de los instrumentos y técnicas de recogida y análisis de datos utilizados en este estudio.

### **3.2. Diseño y elección de la muestra.**

En el caso concreto que nos ocupa, el diseño y elección de la muestra no es algo importante. El tipo de investigación que se va a desarrollar no permite realizar una muestra de la población ya que lo que se estudia es un caso único y por lo tanto no cabe lugar este aspecto.

Si partimos de la idea de que el Centro educativo en sí es la población, entonces habría que definirla y ver si es necesaria una muestra de la misma. Por lo tanto, la descripción y clarificación de la población se hace necesaria para detectar quienes son sujetos susceptibles de aportar información valiosa a la investigación.

El Centro educativo, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se define en cuatro núcleos poblaciones: **el alumnado, los padres, los**

**profesores y el Equipo Directivo.** Cada uno de estos núcleos comprenden una parte determinada de la población a estudiar. El alumnado lo forman 352 alumnos, por similitud la cuantía de padres es la misma, el profesorado lo forman 22 profesores de los que 12 son profesores – tutores; y el Equipo Directivo los componen el director, el jefe de estudios y el secretario.

Definida la población se aprecia que los sujetos suministradores de información son los adecuados y no es preciso extraer una muestra de ellos. Como estudio de caso, es necesario conocer con profundidad las características propias de la Institución a analizar y teniendo en cuenta la probabilidad de la pérdida de informadores o de datos, creemos preciso que se mantengan todos los colaboradores y a ellos se les aplique los diferentes instrumentos o técnicas de recogida de información.

De acuerdo al volumen y cuantía de cada uno de los núcleos de población delimitados se le suministrará un determinado instrumento de recogida de información. Al alumnado, padres y profesores - tutores se le pasará un cuestionario formado por las mismas dimensiones y preguntas; para el Equipo Directivo se realizará una entrevista estandarizada a cada uno de sus miembros.

A continuación pasaremos a delimitar estos instrumentos de recogida de datos.

### **3.3. Elección y construcción de los instrumentos de recogida de datos.**

En este apartado de la segunda fase de la metodología de la investigación se va a optar, dentro de los métodos que se escogieron como canalizadores del proceso investigador, a la elección de las técnicas e instrumentos más adecuados.

Desde los métodos descriptivos optaremos por la elección de los estudios de encuesta o «survey» con la intención de describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar normas o patrones contra los que se pueden comparar las condiciones existentes y para determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos (Cohen y Manion, 1990: 131).

La elección de este instrumento se fundamenta en las características particulares que presenta para la recogida de información objetiva a elementos investigables. Dentro de esta técnica de recogida de información, Cohen y Manion (1990: 146) afirman que el cuestionario, a parte de ser frecuentemente utilizado por los investigadores, es la mejor forma de encuesta para desarrollar la investigación educativa.

El segundo instrumento de recogida de información lo adoptamos desde los métodos cualitativos. La entrevista a los sujetos de investigación es una fuente muy importante de recogida de datos. Diversos autores (Bisquerra Alzina, 1989; Cohen y Manion, 1990) hablan de algunos problemas entorno al uso de la entrevista en la investigación. Estos problemas derivan de la falta de validez de las informaciones que se recogen. Por un lado hablan de la validez superficial, entendiéndola si las cuestiones preguntadas están midiendo lo que afirman medir y no hay una fluctuación de las valoraciones dentro de un atributo.

Para subsanar tal problema, se plantea la posibilidad de comparar las medidas de la entrevista con otras medidas ya validadas. A esto es lo que llaman la validación convergente.

Pero para alcanzar la mayor validez en la realidad, Cohen y Manion (1990: 390) proponen reducir al máximo la cantidad de parcialidad que viene promovida por las características del entrevistador, las características del informante y el contenido sustantivo de las cuestiones. En estas

circunstancias sería importante tener en cuenta las actitudes y opiniones del entrevistador; una tendencia por parte del éste a buscar contestaciones que apoyen sus nociones preconcebidas; percepciones erróneas por parte del entrevistador de lo que está diciendo el informante y malentendidos por parte del informante de lo que se le está preguntando (Cohen y Manion, 1990: 390).

Dentro de los tipos de entrevistas que existen en investigación, la entrevista estandarizada es la que más se ajusta a nuestra investigación. Colás Bravo (1998: 261) ve este tipo de entrevista como la más apropiada cuando se desea reducir la variación de cuestiones sobre un tema entre diferentes entrevistadores. Esto, en su opinión, permite obtener datos más sistemáticos y conclusiones más generales.

En este sentido ve la autora como principales características de esta tipología (op. cit.):

- a) Que las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales.
- b) El entrevistador nunca predetermina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas.
- c) El objetivo básico es comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de su percepciones y experiencias individuales.

Por último, recogemos los méritos relativos a la entrevista y del cuestionario que según Cohen y Manion (1990: 378) ofrecen una visión general de sus bondades y debilidades.



FORMA	CONTENIDO	
<i>Consideración</i>	<i>Entrevista</i>	<i>Cuestionario</i>
1. Necesidad personal para reunir datos.	Requiere entrevistadores.	Requiere un empleado.
2. Gasto importante.	Pago a los entrevistadores.	Franqueo e impresión.
3. Oportunidades para afinar las respuestas (personalización).	Extensas.	Limitadas.
4. Oportunidades para preguntar.	Extensas.	Limitadas.
5. Oportunidades para indagar.	Posibles.	Difíciles.
6. Magnitud relativa de reducción de datos.	Grande (por la codificación).	Principalmente limitada a la selección de la lista.
7. Número de informantes que se pueden alcanzar.	Limitado.	Extenso.
8. Tasas de devolución.	Buena.	Pobre.
9. Fuentes de error.	Entrevistador, instrumento, codificación, muestra.	Limitadas al instrumento y a la muestra.
10. Fiabilidad general.	Bastante limitada.	Regular.
11. Énfasis en la destreza de escribir.	Limitado.	Extenso.

Tomado de Cohen y Maion (1990:378).

El tercer instrumento de recogida de datos será el Proyecto Anual de Centro y más concretamente el Plan de Acción Tutorial del mismo. Este documento nos permitirá a través de un análisis de contenido establecer las limitaciones existentes entre la práctica y teoría de la labor que se realiza en el Colegio.

### 3.3.1. Construcción del cuestionario.

El cuestionario elaborado para este estudio se ha creado para conocer las diferentes facetas y características del desarrollo de la acción tutorial en el Colegio Virgen de Gracia. Por este motivo, los ámbitos fijados como ejes para las cuestiones establecidas son los propios núcleos poblaciones o

destinatarios de la acción tutorial anteriormente descritos. Además de estos núcleos se han añadido dos elementos más de recogida de información: el Departamento de Orientación y el Equipo de Directivo. Con estas cinco categorías se ha planteado la construcción del cuestionario.

Como es obvio, la creación de un mismo cuestionario para los tres núcleos, alumnado, padres y profesores – tutores, es más que recomendable para una posterior confrontación de datos; pero a su vez es necesaria una adaptación a cada uno de los elementos poblacionales. No es lo mismo la formulación de una pregunta a un alumno que a un padre y del mismo modo no se puede preguntar exactamente lo mismo a los profesores – tutores que a los padres, ya que erraríamos en el desconocimiento de ciertos datos por parte de estos últimos.

Para la construcción del cuestionario se partió de las diferentes categorías ya expuestas y de las tres dimensiones que debe de desarrollar la acción tutorial: la orientación personal, la orientación académica y la orientación profesional.

A las ya mencionadas cinco categorías se le añadió una nueva de información general específica en cada cuestionario según los destinatarios.

En principio y según cada categoría, se redactaron diversas cuestiones siendo más o menos equitativas en cuantía. Una vez formuladas y maquetadas según cada destinatario se solicitó la corrección de los mismos por parte de seis expertos (tres doctores en pedagogía, dos licenciados en psicopedagogía y uno licenciado en pedagogía). Conjuntamente con los cuestionarios se les entregó el borrador de la carta de presentación del cuestionario a los padres. Transcurridas dos semanas se recogieron los diferentes cuestionarios con sus respectivas correcciones. Una vez hechas las valoraciones pertinentes de los jueces se reestructuraron los cuestionarios

según las observaciones realizadas. Del mismo modo se añadió la firma del director del Colegio a la carta de presentación para conseguir de esta forma que la cumplimentación de los cuestionarios fue todo un éxito y no cayese en saco roto.

De manera general, las correcciones estaban encaminadas a la inclusión de varios ítems en las distintas dimensiones del cuestionario y a la supresión, cambio de posición y de redacción de diversos ítems. En el caso más concreto del cuestionario de los padres en la dimensión «Información General» se añadieron los ítems 10 y 11 y se incorporó la opción Ningunos en los ítems 7 y 8. Del mismo modo, se alteraron el orden diferentes bloques de preguntas y se eliminaron diez ítems de la dimensión «Equipo Directivo» y otros tantos de la dimensión «Departamento de Orientación». De tal forma que al finalizar el proceso de configuración del cuestionario aparecieron un total de 93 ítems repartidos entre las diferentes dimensiones.

Respecto al cuestionario de los alumnos, las correcciones iban encaminadas hacia los mismos ítems que en el cuestionario de los padres. Hay que resaltar que se mantuvieron algunos que se desecharon del de los padres como son los ítems 56, 64, 65, 66, 68, 72, 73, 79 y 90, correspondientes a las dimensiones de los Tutores, Equipo Directivo y Departamento de Orientación. Teniendo en cuenta las correcciones realizadas y las incorporaciones necesarias, el cuestionario de los alumnos quedó formado por 96 ítems.

Por último, tras las correcciones pertinentes, el cuestionario de los Tutores constaba de 121 ítems. En este cuestionario la supresión de ítems fue casi nula. Las correcciones, al igual que en los otros dos cuestionarios, venían determinadas por la expresión de los ítems, posicionamiento de los mismos y adición de otros.

Como resultado del perfeccionamiento, los cuestionarios quedaron constituidos por los siguientes ítems:

Dimensiones	Cuestionario Alumnado	Cuestionario Padres	Cuestionario Tutores
<b>Información General</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10
<b>Alumnado</b>	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 40.1	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 y 44.1	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 y 43.1
<b>Padres</b>	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 y 52	45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 y 56	44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54 y 55
<b>Tutores</b>	53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77 y 78	57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73 y 74	56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82 y 83
<b>Equipo de Dirección</b>	79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86 y 87	75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83 y 84	84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103 y 104
<b>Dpto. Orientación</b>	88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95 y 96	85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92 y 93	105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120 y 121

En la elaboración de los ítems se ha optado por diferentes formas de presentación de la pregunta y de su respuesta. Se han utilizado preguntas cerradas dicotómicas como es el caso del ítem Sexo. También se ha usado preguntas cerradas con listado de respuestas como los ítems dedicados a la

Edad. Otra de las formas de pregunta ha sido el listado de respuestas de opción múltiple como el ítems sobre los temas a tratar en las tutorías. La mayoría de los ítems se han presentado mediante una escala Likert de cinco intervalos formada por: nada, poco, regular, bastante y mucho; y una escala de tipo ordinal o de estimación de cuatro intervalos: nunca, a veces, casi siempre y siempre.

- Preguntas cerradas dicotómicas.
- Preguntas cerradas con listado de respuestas.
- Preguntas con listado de respuestas de opción múltiple.
- Preguntas con respuesta en escala Likert.
- Preguntas con respuesta en escala estimativa u ordinal.

Una vez realizados los ajustes y las correcciones necesarias, se hizo una pasación de los diferentes cuestionarios a una muestra de diez sujetos de cada de las poblaciones productoras de datos. Tras la pasación se corroboró la necesidad de escribir al comienzo del cuestionario de los padres un pequeño glosario de posibles términos dudoso por su significado y especificidad de la materia. Otro de los aspectos que aparecieron dudosos fue el ítem 4 del cuestionario del alumnado. Algunos de los sujetos de la muestra, sobre todo de las edades inferiores, desconocían el significado de la palabra socioeconómicos. Por este motivo se tomó nota para su posterior explicación a la hora de la pasación en las clases.

Llegados a este punto, sólo nos cabe explicar dos de los requisitos que debe de reunir todo instrumento de medición. El primero la validez, es decir, si el instrumento creado mide lo que queremos medir. En este aspecto hay que mencionar que para la elaboración del cuestionario se redactaron unas doscientas preguntas y se siguió los pasos anteriormente comentados mediante la aportación y corrección de seis expertos en la materia y afines a la disciplina. De esta forma se ha conseguido que el cuestionario esté validado por lo que se llama validación por expertos.

El segundo requisito que debe de poseer un instrumento de medición es la fiabilidad. Por esta se entiende el grado de consistencia del instrumento de medida. Es decir, la sensibilidad del instrumento para recoger la información evitando las respuesta fruto del azar. El grado de fiabilidad se expresa mediante un coeficiente. Entre los existentes se ha escogido el Alfa de Cronbach que oscila de 0 a 1. Se puede decir que un instrumento de medida es fiable si su coeficiente de está entre 0.90 y 1. En nuestro caso el coeficiente de fiabilidad para cada uno de los cuestionarios ha sido el siguiente:

<b>Cuestionario Alumnado</b>		<b>Cuestionario Padres</b>		<b>Cuestionario Tutores</b>	
Nº de casos: 348	Nº de ítems: 77	Nº de casos: 217	Nº de ítems: 70	Nº de casos: 12	Nº de ítems: 98
<b>Alpha: 0,9025</b>		<b>Alpha: 0,9443</b>		<b>Alpha: 0,9358</b>	

### **3.3.2. Construcción del protocolo de la entrevista.**

Para la elaboración del protocolo de la entrevista se tuvo en cuenta la necesidad de poder relacionar éstas con las preguntas de los cuestionarios. Por este motivo se mantuvieron las mismas dimensiones que en los cuestionario permitiendo así delimitar las cuestiones y correlacionar las contestaciones del Equipo Directivo con las efectuadas por los demás encuestados.

Dentro de la tipología de entrevistas existente se optó por la entrevista estandarizada explicada en párrafos anteriores. Consecuencia de esto se redactaron y organizaron una serie de preguntas para cada dimensión. Teniendo presente la necesidad de poder contrastar datos, se utilizó los ítems de los cuestionarios, para elaborar a partir de ahí las cuestiones pertinentes.

Después de la redacción y maquetación del protocolo de cuestiones fue entregado a tres expertos de los que habían corregido el cuestionario y que ya conocían las características de la investigación. Tras su valoración y evaluación se realizaron las correcciones oportunas eliminando algunas cuestiones, otras reelaborándolas y por último, se incorporó una nueva pregunta a la dimensión Equipo Directivo (pregunta 42). En total el protocolo de la entrevista consta de 60 preguntas, estableciendo la última para la realización de alguna aclaración o sugerencia.

Para obtener la validez y fiabilidad de las informaciones recogidas mediante la entrevista se procederá a la comparación de éstas con otras consideradas como válidas como las emanadas por los cuestionarios y el análisis de contenido del Plan Anual de Centro.

## **4. Tercera fase: Trabajo de campo.**

### **4.1. Procedimiento.**

Este apartado lo dedicaremos a describir los pasos que se han dado para la recolección de la información necesaria para realizar la investigación.

Los primeros pasos que se dieron fue la creación de 370 cuestionarios en formato cuadernillo para el alumnado y los padres y 12 para los tutores. Para la entrega del instrumento de recogida de información a los padres se diseñó un sobre tamaño cuartilla con la inscripción de los anagramas de la Universidad de Granada y del Patronato Escolar Diocesano «San Juan de Ávila». En la solapa posterior del sobre se imprimió el nombre del remitente juntamente con el teléfono, correo electrónico de contacto y horario de atención en el Colegio. En el interior se incluyó la carta de presentación de la investigación y el cuestionario en formato cuadernillo.

Una vez impresos todos los cuestionarios se escogió la semana del 19 al 23 de mayo de 2003 para su administración. De acuerdo con los tutores se escogió la hora de tutoría grupal para la pasación de los cuestionarios al alumnado. Aunque la contestación al cuestionario no llevaba más de media hora, se utilizó toda la hora para la administración del mismo. Antes de entregar los cuestionarios se hizo una introducción al mismo explicando el porqué de la investigación y la necesidad de cumplimentar los cuestionarios lo más sinceramente posible tanto ellos como sus padres. Seguidamente se les entregaba un cuestionario a cada uno y conjuntamente con ellos se hacía una revisión a los ítems que podían tener cierto cariz problemático. Durante este periodo también se le entregaba al tutor su cuestionario para que lo fuese rellenando.

Conforme los alumnos iban terminando se les entregaba el sobre dirigido a la atención de sus padres. Por consenso de las clases se estableció



que los cuestionarios de los padres deberían de traerlos rellenos el próximo día de tutoría grupal. De esta forma eliminaríamos los típicos retrasos, olvidos y perdidas. Al finalizar la semana siguiente la recogida de cuestionarios de los padres rondaba el cincuenta por ciento del total. Desde los propios tutores se siguió, semanas después, requiriendo esos cuestionarios que por una u otra razón todavía no habían sido devueltos. Al finalizar el curso la recogida de cuestionarios ascendía al 62,7 %, es decir, 221 contestaciones.

Hay que comentar que algunos niños decían que no iban a traer el cuestionario de sus padres por que ellos pensaban que era «una tontería» o «como no era obligatorio no lo hacían», aunque esta no fue la tónica de la mayoría de padres. En este sentido, hay que reseñar que hubo varias consultas por parte de los padres acerca del cuestionario. Una madre a través del correo electrónico y varias personalmente en el Colegio.

La realización de las entrevistas al Equipo Directivo se hizo a petición de ellos una vez entregadas las notas a los alumnos y pasados los primeros días de las vacaciones estivales. Todas las entrevistas se realizaron en el mes de julio en las propias instalaciones del Colegio no habiendo interrupciones y siendo una entrevista amena y ajustada a las directrices establecidas en la construcción de la misma. Para recoger la conversación se utilizó una grabadora de cinta normal. Una vez terminadas las entrevistas se transcribieron a formato digital para una posterior evaluación y análisis.

Por último se solicitó a la Dirección del Centro el Plan Anual de Centro para un posterior análisis de contenido. La demanda fue satisfecha entregando el Plan Anual de Centro en formato convencional (papel) y digital (documento de Microsoft Word).

Una vez realizada la adecuada recolección de los datos necesarios se procedió a su tratamiento mediante las siguientes técnicas.

#### **4.2. Técnicas de análisis de datos.**

En este punto hay que distinguir la utilización de tres tipos: los estadísticos descriptivos para el cuestionario, como fórmula de síntesis de los datos recopilados; el análisis de contenido y la categorización del Proyecto Anual de Centro y de las entrevistas realizadas a los diferentes elementos de análisis; y la triangulación de los datos obtenidos con las técnicas anteriores.

Para la codificación y tabulación de los datos que proyectan los cuestionarios se ha utilizado el programa informático SPSS en su versión 11.01 para el sistema operativo Windows. Los análisis estadísticos pertinentes llevados a cabo a los datos han sido los siguientes:

- 1) Tablas de frecuencias, desviaciones típicas, medias aritméticas y sus representaciones gráficas en cada caso.
- 2) Análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.
- 3) Correlaciones entre ítems de los tres cuestionarios.
- 4) Correlación de las variables de un mismo cuestionario.

Respecto a los datos aportados por las entrevistas nos apoyamos en el programa informático ATLAS.ti en su versión 4.2 para la realización del análisis de contenido.

El análisis de contenido lo definen de diferentes maneras, para Krippendorff (1997: 28) es *«una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que puedan aplicarse a su*

contexto», para Berelson (1952: 18) es una «*técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación*», y para Fox (1987: 709) como «*un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación*».

Los pasos necesarios a seguir en este tipo de técnica son (Piñuel Raigada, 2002: 7):

- a) Selección de la comunicación que será estudiada.
- b) Selección de las categorías que se utilizaran.
- c) Selección de las unidades de análisis, y
- d) Selección del sistema de recuento o de medida.

La finalidad con la que se utiliza esta técnica va a derivar en un tipo de análisis de contenido u otro. Piñuel Raigada (2002: 8-9) argumenta que según los objetivos de la investigación aplicada se pueden diferenciar tres tipos de análisis de contenido: *exploratorio, descriptivo, verificativo y/o explicativo*.

Entre los diferentes análisis de contenido que Piñuel Raigada (op. cit.) expone, el que se ajusta a nuestros objetivos de la investigación es el tipo verificativo y/o explicativo. Este tipo se caracteriza por dar cuenta de inferencias sobre el origen, naturaleza, funcionamiento y efectos de los productos comunicativos: v.g. extrapolaciones como, al estudiar el contenido, inducir una predicción (inferencias inductivas), o estudiando un

efecto, comprobar un contenido, o, estudiando un producto, comprobar los antecedentes de la comunicación (inferencias deductivas).

La necesidad de que los resultados obtenidos con esta técnica sean validos es necesario conseguir la fiabilidad y validez del análisis de contenido. En esta técnica específica, la fiabilidad y la validez se consiguen de una forma determinada.

Para conseguir la fiabilidad *«los datos deben ser por lo menos reproducibles por investigadores independientes en distintos lugares y momentos, utilizando las mismas instrucciones para codificar las mismas series de datos»* (Krippendorff,1997: 195-196). En este sentido, este autor, indica que *«los datos sobre fiabilidad exigen que dos codificadores, como mínimo, describan de forma independiente un conjunto posiblemente amplio de unidades de registro en los términos de un lenguaje de datos común»*. Por lo tanto, podemos afirmar, que la fiabilidad en esta técnica la conseguiremos si el sistema de categorías creado es aceptado como tal por los expertos.

Por otro lado, la validez semántica se consigue mediante la agrupación, por parte de dos expertos, de las diferentes unidades de registro en las categorías preestablecidas. Esto es, debe de existir acuerdo entre los expertos a la hora de aglutinar las mismas unidades de registro en las mismas categorías establecidas con anterioridad.

Teniendo presente las cualidades que debe de reunir todo análisis de contenido, se establecieron una serie de categorías generales que coinciden con las dimensiones de los cuestionarios y de la entrevista. Cada una de estas categorías quedaron definidas para aportar la información necesaria a los expertos para la asignación de las respectivas unidades de registro. A partir de aquí, los dos expertos (un licenciado en psicopedagogía y un licenciado en pedagogía) establecieron una serie de subcategorías o unidades de registro dentro de cada una de las dimensiones establecidas. De las consideraciones hechas por los expertos se logró el siguiente protocolo de categorías y subcategorías de registro.

**Datos generales** (Conjunto de aspectos que definen al entrevistado)

Años de experiencia	Tiempo que ha dedicado o lleva ejerciendo la labor o función de Director, Jefe de Estudios o Secretario.
Percepción del cargo	Impresión que tiene la persona que responde sobre el cargo que está ejerciendo.
Vivencia	Aspectos más relevantes que se han producido desempeñando la función de tutor y los posibles cambios asociados al ejercicio de esta función.
Respaldo	Apoyo que le ofrecen sus compañeros en relación con su cargo.
Evaluación	Todos aquellos aspectos o elementos que han influido a lo largo del tiempo en el desarrollo de su función.

**Alumnado** (conjunto de personas sobre las que revierte la acción tutorial y que cursan estudios entre primero y cuarto de ESO)

Desarrollo integral	Aspectos relacionados con la formación personal, afectiva, psicosocial, emocional, profesional y académica.	
Tutoría grupal	Conjunto de acciones que se realizan con el grupo clase relacionadas con la acción tutorial.	
	Participación	Cómo se desarrollan las sesiones de tutoría grupal y en qué grado los alumnos participan en y de las mismas.
	Temas	temática que se trata en las sesiones de la tutoría grupal
	Interés	Importancia que le dan los alumnos a las tutorías grupales.
	Mejoras	Conjunto de temas o aspectos que deben de prosperar y corregir para ofrecer una tutoría grupal de mayor calidad.
	Opinión	Juicio tiene de la tutoría grupal de manera global.
	Desarrollo	Explicación de cómo se llevan a cabo las sesiones de la tutoría grupal.
	Provecho	Los alumnos se benefician y le sirven de utilidad las sesiones de tutoría grupal.
Tutoría individual	Conjunto de acciones que se realizan con el grupo clase relacionadas con la acción individual.	
	Temas	Temática que se trata en las sesiones de la tutoría individual.
	Interés	Importancia que le dan los alumnos a las tutorías individuales.
	Mejoras	Conjunto de temas o aspectos que deben de prosperar y corregir para ofrecer una tutoría grupal de mayor calidad.

Opinión	Juicio tiene de la tutoría individual de manera global.
Desarrollo	Explicación de cómo se llevan a cabo las sesiones de la tutoría individual.
Provecho	Los alumnos se benefician y le sirven de utilidad las sesiones de tutoría individual.

**Padres** (conjunto familiar formado por el padre y madre de los alumnos que cursan estudios entre primero y cuarto de ESO)

Participación	Formas de asistencia y contribución de los padres con las acciones que se realizan en el Colegio relacionadas con la formación de su hijo.
Colaboración	Actitud de los padres a la hora de llamarles.
Actitud	Opinión que los padres tienen del Colegio.
Implicación	Participación e intervención de los padres en la vida académica y personal de los alumnos.

**Tutores** (profesores encargados de un grupo clase sobre el que actúa y realiza la acción tutorial)

**Satisfacción sobre la acción tutorial**

Capacitación	Formación específica relacionada con la acción tutorial.
Reconocimiento	Valoración de sus propios compañeros de las tareas que realiza como tutor.
Satisfacción	Sentimiento que tiene el tutor sobre el desarrollo de la función que realiza.

**Opinión sobre el desarrollo de la acción tutorial**

Tutoría grupal	Opinión que tienen los tutores sobre este tipo de tutoría.		
Tutoría individual	Opinión que tienen los tutores sobre este tipo de tutoría.		
Tutoría de padres	Reuniones que se realizan con los padres a fin de unir los esfuerzos en pro de una mejor formación de sus hijos.		
	Citaciones:	Periodicidad con la que los tutores llaman a los padres a tutoría de padres.	
	Razones:	Causas por las que se llama a la tutoría de padres.	

**Organización de la tutoría**

Reuniones	Celebración de encuentros para tratar temas relacionados con la tutoría y los alumnos.
Programación	Plan de actividades que se proyectan para tratar en las sesiones de tutoría

**Equipo Directivo** (compuesto por el director, jefe de estudio y secretario)

Planificación de la acción tutorial		
Propuestas de tutores	Quién es o son los que proponen a los profesores ser tutores.	
Horarios	Se crean los horarios teniendo en cuenta la acción tutorial.	
Optatividad	La optatividad que se oferta desde el Colegio se atienden los intereses de los alumnos.	
Obstáculos	Diferentes aspectos que se perciben desde el Equipo directivo a la hora de realizar la acción tutorial.	
Tutorías grupales	Tipo de actuaciones que realizan los tutores a la hora de enfrentarse con un nuevo grupo tutorial.	
	Evaluación	Valoraciones de las actuaciones que se realizan sobre este tipo de tutoría.
Tutorías de padres	Tipo de actuaciones que realizan los tutores a la hora de enfrentarse con un nuevo grupo tutorial de padres.	
	Evaluación	Valoraciones de las actuaciones que se realizan sobre este tipo de tutoría.
Coordinación en el desarrollo de la acción tutorial		
Jefatura de estudios	Coordinación entre esta y los profesores tutores.	
Departamento de orientación	Si existe comunicación fluida entre el Equipo directivo y el Departamento de Orientación.	
E.O.E.s	Existencia de algún tipo de contacto entre el Equipo directivo y los Equipos de Orientación Educativa.	

**Departamento de Orientación** (formado por el orientador en el caso específico)

Coordinación	Hay diálogo entre el Jefe de Estudios y el D.O. y los Tutores.	
Importancia	Necesidad de tener un DO en el centro.	
Acciones		
	Demandas	Necesidades que los profesores tutores solicitan.
	Colaboración	Participación de los profesores y del DO en la realización de ACIs.
	Actividades de perfeccionamiento	El DO propone actividades que renovación y actualización sobre la acción tutorial.
	Actuaciones	Qué tipo de acciones lleva a cabo el DO en el Colegio.
	Materiales	Se proporcionan materiales a los tutores para las tutorías.
	Servicios	Prestaciones que ofrece el Departamento de Orientación a los miembros de la comunidad educativa.
	Más utilizados	Servicios más demandados por la comunidad educativa.

La fiabilidad se obtuvo observando que la asignación de los códigos a las unidades de registro coincidían entre varios codificadores expertos.

A largo de todo este capítulo hemos desarrollado las características propias y las particularidades de la metodología de la investigación. En los capítulos siguientes, siete y ocho, se llevará a cabo la cuarta fase de la investigación, el análisis de datos y conclusiones y propuestas de mejora.



## **BIBLIOGRAFÍA.**

**BEST. J. W. (1982):** *Cómo investigar en educación*. Ediciones Morata. Madrid. Novena edición.

**BISQUERRA ALZINA, R. (1989):** *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC. Barcelona.

**BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, M. P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997):** *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGrawHill. Madrid.

**COHEN, L. y MANION, L. (1990):** *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid.

**COHEN, L. y MANION, L. (2002):** *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid. 2ª Edición.

**COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1998):** *Investigación educativa*. Ediciones Alfar, S.A. Sevilla. (3ª edición)

**FOX, D.J. (1987):** *El proceso de investigación en educación*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona. (2ª edición).

**HERNÁNDEZ PINA, F. (1997):** Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, M.P. y HERNÁNDEZ PINA, F.: *Modelos de investigación en psicopedagogía*. McGrawHill. Madrid. Páginas 2-61.

**KRIPPENDORFF, K. (1980, 1997):** *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Comunicación. Barcelona.

**LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2003):** *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. McGrawHill. Madrid.

**LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1995):** La investigación y el estudio de caso único. En López-Barajas Zayas, E. y Montoya Sanz, J. M. (Eds): *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

**MARCELO GARCÍA, C. y PARRILLA LATAS, A. (1991):** El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo; A. Parrilla; P. Mingorance; A. Estebaranz; M. V. Sánchez y S. Llinares: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla. Páginas 11-27.

**PINTO, M. y GÁLVEZ, C. (1996):** *Análisis documental de contenido*. Editorial Síntesis. Madrid.

**RUBIO, M. J. y VARAS, J. (1999):** *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. 2ª edición. Editorial CCS. Madrid.

**SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003):** *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill. Madrid.

**STAKE, R. E. (1994):** Case studies. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.): *Handbook of qualitative reserarch*. Sage Publications. Thousand Oaks.

**STAKE, R. E. (1998):** *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.

**VALLES MARTÍNEZ, M. S. (1999):** *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Editorial Síntesis. Madrid.

**WALKER, R. (1983):** La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Narcea. Madrid. Páginas 42-82.

**WASSERMANN, S. (1994, 1999):** *El estudio de casos como método de enseñanza.* Amorrortu editores, S.A. Buenos Aires – Argentina.

**YING, D. (1987)** *Case study reserach. Desing and methods.* Sage Publications. Beverly Hills.

**BERELSON, B. (1952):** *Content Analysis in Comuncations Research.* Free Press. Nueva York.

**PIÑUEL RAIGADA, J. L. (2002):** Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística*, nº 3. Páginas 1-42.

**SANDÍN ESTEBAN, M . P. (2000):** Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. En *Revista de Investigación Educativa.* Vol. 18, nº 1, páginas 223-242.

**VÉLAZ DE MEDRANO, E. , REPETTO, A. , BLANCO, J. R., GUILLAMÓN, A., NEGRO, A. y TORREGO, J. C. (2001):** El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. En *Revista de Investigación Educativa.* Vol. 19, nº 1. Páginas 199-220.

*Análisis de datos*

# Capítulo 11

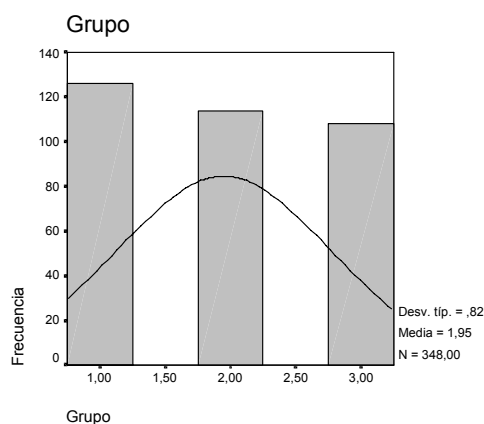
En el presente capítulo se presentan los análisis y comentarios a los datos recogidos por los cuestionarios pasados al Alumnado, Padres y Tutores. Para este análisis se han utilizado tablas de contingencia confrontando la variable «grupo» con las demás variables de los cuestionarios. Seguido a estos estudios de corte cuantitativo, se desarrollan los análisis de contenido a las entrevistas que se mantuvieron con el Equipo Directivo. Por último, se recoge el análisis de contenido del Plan de Orientación y Acción Tutorial del curso académico 2002/2003.

### **Análisis del cuestionario del Alumnado.**

#### **A) Dimensión Información General.**

##### **0. Grupo.**

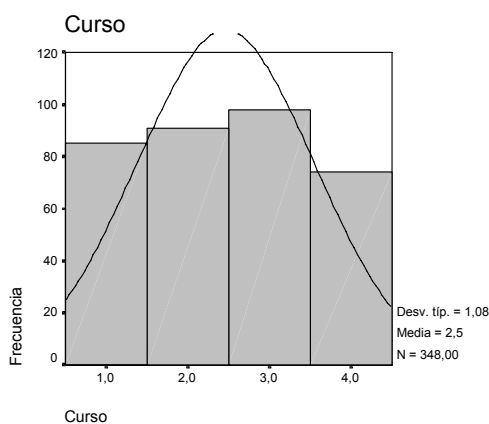
		<b>Grupo</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	126	36,2	36,2	36,2
	B	114	32,8	32,8	69,0
	C	108	31,0	31,0	100,0
	Total	348	100,0	100,0	



Aunque la distribución de los alumnos en los diferentes grupos debería de ser igualitaria, vemos como el grupo A con un 36,2%, es el más abundante y va decreciendo en las letras «B» y «C» respectivamente. Este hecho puede deberse a la reunión del alumnado entorno a unas mismas optativas y a la configuración propia del Centro y la disponibilidad de profesorado. Es común que el alumnado con la misma optativa (Francés, refuerzos, Plástica o Tecnología) esté en un mismo grupo y cuando excede la ratio se mezclen los alumnos con diferentes optativas como ocurre en el caso del grupo «B».

### 1. Curso.

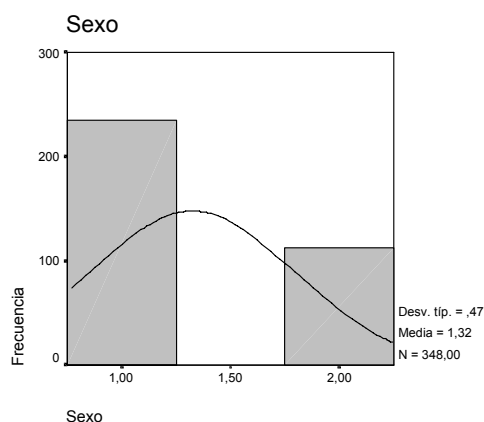
Curso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primero de ESO	85	24,4	24,4	24,4
	Segundo de ESO	91	26,1	26,1	50,6
	Tercero de ESO	98	28,2	28,2	78,7
	Cuarto de ESO	74	21,3	21,3	100,0
	Total	348	100,0	100,0	



La distribución del alumnado entre los diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se concentra en una mayor cantidad en los dos cursos intermedios, segundo y tercero. Por el contrario, el cuarto curso aparece con una menor cifra de alumnos. Las causas de este aglutinamiento en los cursos intermedios se debe, entre otras razones, a la repetición de curso de algunos alumnos (en los cursos intermedios), y al abandono de los estudios en cuarto curso.

## 2. Sexo.

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	235	67,5	67,5	67,5
	Mujer	113	32,5	32,5	100,0
	Total	348	100,0	100,0	

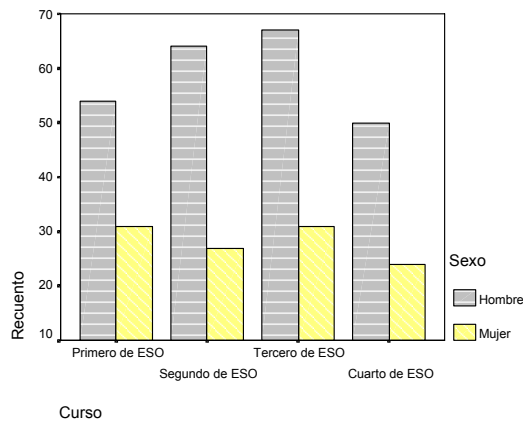


Aun hoy día, se puede apreciar por la distribución del alumnado cómo el Centro tiene todavía rasgos de cuando era exclusivo para el sexo masculino. Se observa en la tabla e histograma adjunto como la cantidad de alumnado de sexo masculino duplica la de sexo femenino en una proporción de 2/3 a 1/3.

**Tabla de contingencia Curso \* Sexo**

		Sexo			
		Hombre	Mujer	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	54	31	85
		% de Curso	63,5%	36,5%	100,0%
		% del total	15,5%	8,9%	24,4%
Segundo de ESO		Recuento	64	27	91
		% de Curso	70,3%	29,7%	100,0%
		% del total	18,4%	7,8%	26,1%
Tercero de ESO		Recuento	67	31	98
		% de Curso	68,4%	31,6%	100,0%
		% del total	19,3%	8,9%	28,2%
Cuarto de ESO		Recuento	50	24	74
		% de Curso	67,6%	32,4%	100,0%
		% del total	14,4%	6,9%	21,3%
Total		Recuento	235	113	348
		% de Curso	67,5%	32,5%	100,0%
		% del total	67,5%	32,5%	100,0%

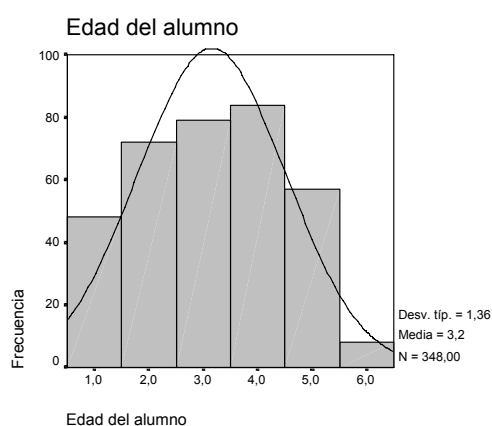




Al cruzar los datos de las categorías curso y sexo observamos que la tendencia que aparecía en ítem anterior (sexo) se refleja claramente en cada uno de los cursos. De igual forma se mantiene aproximadamente la proporción entre hombres (2/3) y mujeres (1/3). Tanto por los datos que se aprecian en la tabla de contingencia como los del gráfico situado al pie de la misma, existe un aumento significativo de hombres a lo largo de los tres primeros años disminuyendo en un 5% de tercero a cuarto de ESO. En el caso de las mujeres se ve como en segundo de ESO desciende en un 7% (4 casos) con respecto al año anterior. La posible causa de este descenso se puede explicar por la marcha hacia otros centros y por el menor número de mujeres repetidoras en este curso (final de ciclo). En el caso de los hombres ocurriría lo mismo pero se verían incrementados por los repetidores de ese curso. Otro de los datos destacables es el descenso que se produce en cuarto de ESO. En el caso de los hombres el descenso es del 25% (17 casos) con respecto al año anterior y en las mujeres el descenso alcanza un 22,5% (7 casos). Aunque en valores de % es poco significativa en número de casos sí lo es. Sumando ambos valores la marcha de estudiantes asciende a 24 casos lo que supone casi un grupo entero. De todas maneras, la oscilación de la población de mujeres varía poco a lo largo de los cursos, manteniéndose dentro del intervalo 25-31.

### 3. Edad.

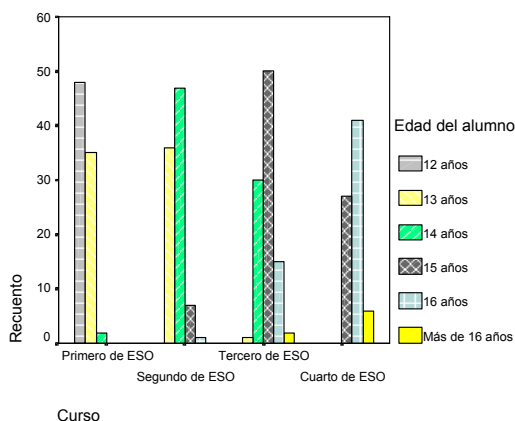
Edad del alumno					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	12 años	48	13,8	13,8	13,8
	13 años	72	20,7	20,7	34,5
	14 años	79	22,7	22,7	57,2
	15 años	84	24,1	24,1	81,3
	16 años	57	16,4	16,4	97,7
	Más de 16 años	8	2,3	2,3	100,0
Total		348	100,0	100,0	



La distribución de la edad del alumnado está en consonancia con la cantidad de alumnos que hay en los cursos. En el histograma se puede observar como los alumnos que tienen 16 o más años supondrían una cantidad parecida a la que se recoge en el cuarto curso. Un análisis pormenorizado de los datos debe de tener en cuenta la época y fecha en la que se llevó a cabo la recogida de datos. Esta circunstancia hace que parte del alumnado no corresponda su edad con los cursos, oscilando la población. También hay que tener en cuenta los repetidores que se aglutinan en segundo tercero y cuarto, aunque la mayoría en los cursos intermedios.

Tabla de contingencia Curso \* Edad del alumno

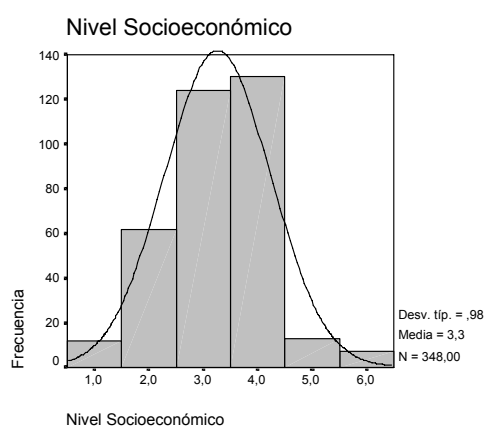
		Edad del alumno						Total	
		12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	Más de 16 años		
Curso	Primero de ESO	Recuento	48	35	2			85	
		% de Curso	56,5%	41,2%	2,4%			100,0%	
		% del total	13,8%	10,1%	,6%			24,4%	
Segundo de ESO	Recuento		36	47	7	1		91	
		% de Curso		39,6%	51,6%	7,7%	1,1%	100,0%	
		% del total		10,3%	13,5%	2,0%	,3%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento		1	30	50	15	2	98	
		% de Curso		1,0%	30,6%	51,0%	15,3%	2,0%	100,0%
		% del total		,3%	8,6%	14,4%	4,3%	,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento				27	41	6	74	
		% de Curso				36,5%	55,4%	8,1%	100,0%
		% del total				7,8%	11,8%	1,7%	21,3%
Total	Recuento	48	72	79	84	57	8	348	
	% de Curso	13,8%	20,7%	22,7%	24,1%	16,4%	2,3%	100,0%	
	% del total	13,8%	20,7%	22,7%	24,1%	16,4%	2,3%	100,0%	



El comentario a estos datos cabe hacerse a los casos que aparecen con más de 16 años en cuarto de ESO (6 casos, 8,1%) y tercero de ESO (2 casos, 2%), lo que representa el 2,3 % de la totalidad de la población estudiantil de la ESO.

#### 4. Nivel socioeconómico.

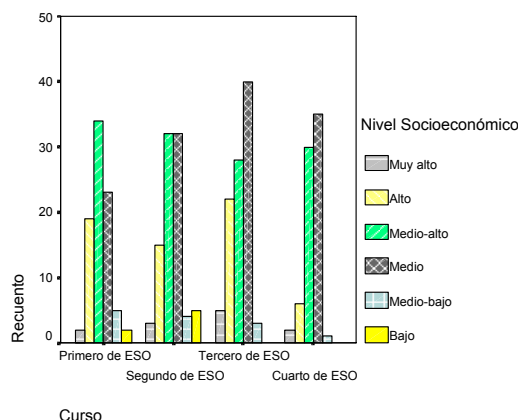
Nivel Socioeconómico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy alto	12	3,4	3,4	3,4
	Alto	62	17,8	17,8	21,3
	Medio-alto	124	35,6	35,6	56,9
	Medio	130	37,4	37,4	94,3
	Medio-bajo	13	3,7	3,7	98,0
	Bajo	7	2,0	2,0	100,0
	Total	348	100,0	100,0	



Respecto al nivel socioeconómico del alumnado, las categorías «Medio» y «Medio-alto» aparecen con porcentajes similares. Estas dos categorías agrupan al 73% de todo el alumnado. En consecuencia, el nivel socioeconómico del alumnado en una gran mayoría estaría compuesto por alumnos de un nivel socioeconómico «Medio Medio-Alto» seguidos por un 17,8% de alumnado con un nivel «Alto».

Tabla de contingencia Curso \* Nivel Socioeconómico

Curso		Nivel Socioeconómico						Total
		Muy alto	Alto	Medio-alto	Medio	Medio-bajo	Bajo	
Primero de ESO	Recuento	2	19	34	23	5	2	85
	% de Curso	2,4%	22,4%	40,0%	27,1%	5,9%	2,4%	100,0%
	% del total	,6%	5,5%	9,8%	6,6%	1,4%	,6%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	3	15	32	32	4	5	91
	% de Curso	3,3%	16,5%	35,2%	35,2%	4,4%	5,5%	100,0%
	% del total	,9%	4,3%	9,2%	9,2%	1,1%	1,4%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento	5	22	28	40	3		98
	% de Curso	5,1%	22,4%	28,6%	40,8%	3,1%		100,0%
	% del total	1,4%	6,3%	8,0%	11,5%	,9%		28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	2	6	30	35	1		74
	% de Curso	2,7%	8,1%	40,5%	47,3%	1,4%		100,0%
	% del total	,6%	1,7%	8,6%	10,1%	,3%		21,3%
Total	Recuento	12	62	124	130	13	7	348
	% de Curso	3,4%	17,8%	35,6%	37,4%	3,7%	2,0%	100,0%
	% del total	3,4%	17,8%	35,6%	37,4%	3,7%	2,0%	100,0%

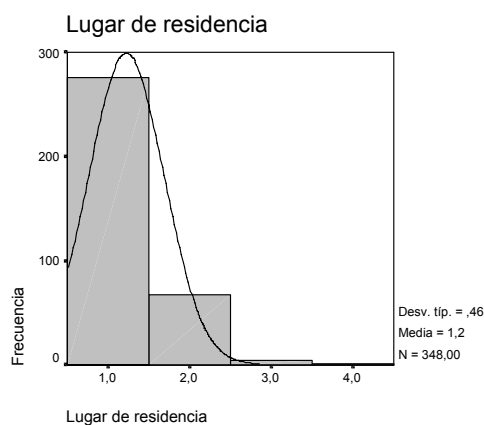


Observando la gráfica y teniendo en cuenta los datos que ofrece la tabla de contingencia, destacan los niveles socioeconómicos Medio (37,4%) y Medio-Alto (35,6%), seguido por aquellos que piensan que tienen un nivel socioeconómico Alto (17,8%). Se debe de tener en cuenta que hay cierta movilidad de valores entre los diferentes cursos respecto al nivel socioeconómico según la percepción de los propios alumnos y a su vez

dependerán de su edad y de la madurez de cada uno en la comprensión de la pregunta.

## 5. Lugar de residencia.

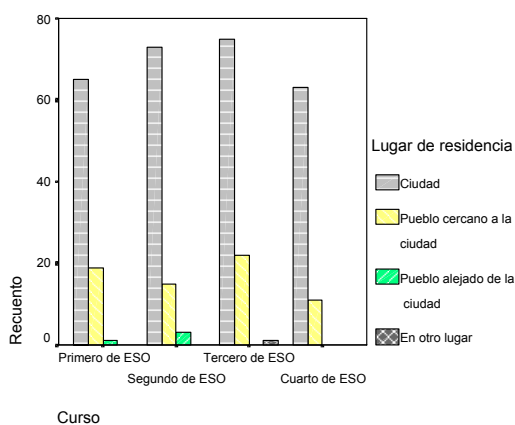
Lugar de residencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ciudad	276	79,3	79,3	79,3
	Pueblo cercano a la ciudad	67	19,3	19,3	98,6
	Pueblo alejado de la ciudad	4	1,1	1,1	99,7
	En otro lugar	1	,3	,3	100,0
	Total	348	100,0	100,0	



El lugar donde residen mayoritariamente el alumnado de ESO es en la propia ciudad (79,3%). Sólo el 19,3% reside en pueblos cercanos a la ciudad como es el Área metropolitana. Sólo cinco casos, el 1,4%, reside en pueblos retirados de la ciudad o en otros sitios.

Tabla de contingencia Curso \* Lugar de residencia

Curso		Lugar de residencia				Total
		Ciudad	Pueblo cercano a la ciudad	Pueblo alejado de la ciudad	En otro lugar	
Primero de ESO	Recuento	65	19	1		85
	% de Curso	76,5%	22,4%	1,2%		100,0%
	% del total	18,7%	5,5%	,3%		24,4%
Segundo de ESO	Recuento	73	15	3		91
	% de Curso	80,2%	16,5%	3,3%		100,0%
	% del total	21,0%	4,3%	,9%		26,1%
Tercero de ESO	Recuento	75	22		1	98
	% de Curso	76,5%	22,4%		1,0%	100,0%
	% del total	21,6%	6,3%		,3%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	63	11			74
	% de Curso	85,1%	14,9%			100,0%
	% del total	18,1%	3,2%			21,3%
Total	Recuento	276	67	4	1	348
	% de Curso	79,3%	19,3%	1,1%	,3%	100,0%
	% del total	79,3%	19,3%	1,1%	,3%	100,0%

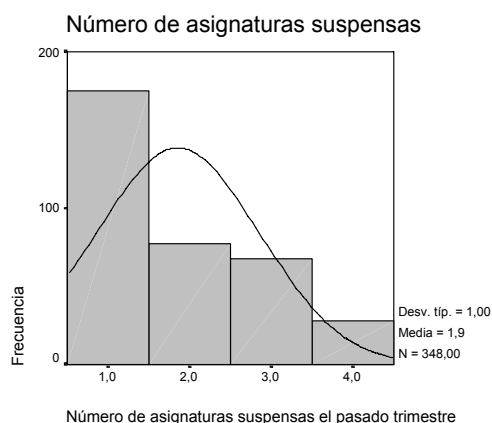


Los datos que ofrecen la tabla de contingencia y el gráfico de barras son muy claros en los valores que nos presentan: del 76% al 85%, según el curso, su lugar de residencia lo sitúan en la propia ciudad, mientras que del 14% al 23% en los pueblos cercanos a la ciudad (área metropolitana). El restante 1% la ubican en pueblos alejados de la ciudad u en otros sitios.

## 6. Número de asignaturas suspensas el pasado trimestre.

Número de asignaturas suspensas el pasado trimestre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 0 a 2	175	50,3	50,3	50,3
	de 3 a 5	77	22,1	22,1	72,4
	de 6 a 8	68	19,5	19,5	92,0
	Más de 8	28	8,0	8,0	100,0
Total		348	100,0	100,0	

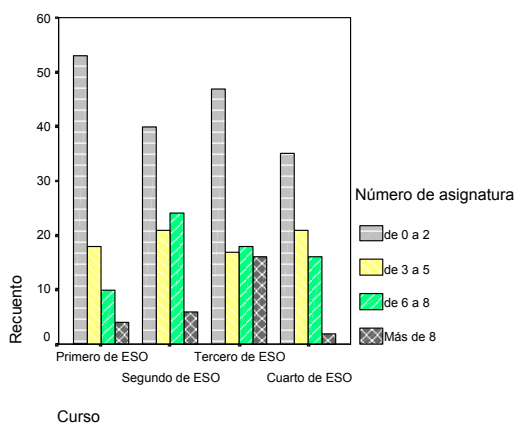


La mitad del alumnado tuvo en el segundo trimestre del curso entre 0 y 2 asignaturas suspensas. La otra mitad se reparten por igual entre los intervalos de 3 a 5 y de 6 a 8. Con más de 8 asignaturas suspensas se encontraban el 8%, es decir, 28 casos.



Tabla de contingencia Curso \* Número de asignaturas suspensas el pasado trimestre

Curso		Número de asignaturas suspensas el pasado trimestre				Total
		de 0 a 2	de 3 a 5	de 6 a 8	Más de 8	
Primero de ESO	Recuento	53	18	10	4	85
	% de Curso	62,4%	21,2%	11,8%	4,7%	100,0%
	% del total	15,2%	5,2%	2,9%	1,1%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	40	21	24	6	91
	% de Curso	44,0%	23,1%	26,4%	6,6%	100,0%
	% del total	11,5%	6,0%	6,9%	1,7%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento	47	17	18	16	98
	% de Curso	48,0%	17,3%	18,4%	16,3%	100,0%
	% del total	13,5%	4,9%	5,2%	4,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	35	21	16	2	74
	% de Curso	47,3%	28,4%	21,6%	2,7%	100,0%
	% del total	10,1%	6,0%	4,6%	,6%	21,3%
Total	Recuento	175	77	68	28	348
	% de Curso	50,3%	22,1%	19,5%	8,0%	100,0%
	% del total	50,3%	22,1%	19,5%	8,0%	100,0%

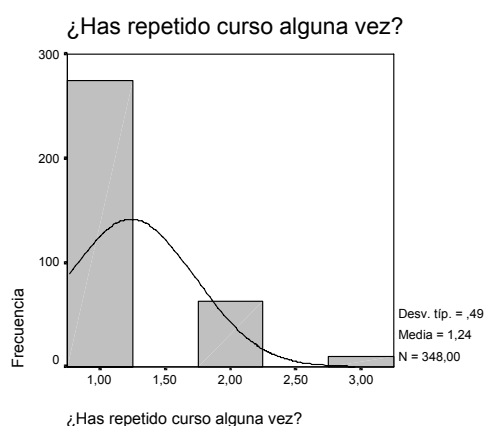


Respecto a las asignaturas suspensas en el trimestre pasado al 50,3% del alumnado le ha quedado entre 0 y 2 asignaturas, seguido por el 22,1% por aquellos que han suspendido entre 3 y 5 asignaturas. Con un porcentaje cercano al anterior, con el 19,5%, aparecen los alumnos de 6 a 8

asignaturas suspensas y con un 8% los que tienen 9 o más. Este valor medio representante del intervalo más de 8 se duplica en el curso tercero de ESO alcanzando el 16,3% del alumnado de ese curso. Otro dato significativo de esta tabla de contingencia es el valor obtenido en el intervalo de 6 a 8 asignaturas en el curso segundo de ESO. En este curso el 26,4% (24 casos) tienen suspensas ese número de asignaturas, 7 puntos por encima del valor medio del resto de cursos. También sobresale el porcentaje de alumnos de primero de ESO que han suspendido de 0 a 2 asignaturas el pasado trimestre, el 62,4%.

## 7. ¿Has repetido curso alguna vez?

¿Has repetido curso alguna vez?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	275	79,0	79,0	79,0
	Una vez	63	18,1	18,1	97,1
	Dos veces	10	2,9	2,9	100,0
	Total	348	100,0	100,0	

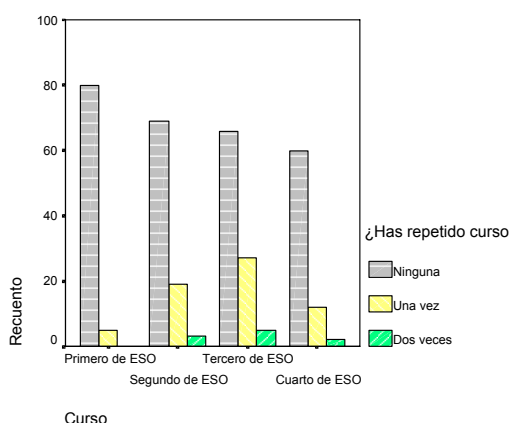


A la pregunta que si se ha repetido curso alguna vez, el 79% de los casos afirma que nunca a repetido curso. En este sentido el 18,1%, es decir,

63 casos, reconoce haber repetido una vez algún curso. Por ultimo, sólo diez casos (2,9%) a repetido dos veces a lo largo de su escolaridad.

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Has repetido curso alguna vez?**

		¿Has repetido curso alguna vez?			Total	
		Ninguna	Una vez	Dos veces		
Curso	Primero de ESO	Recuento	80	5	85	
		% de Curso	94,1%	5,9%	100,0%	
		% del total	23,0%	1,4%	24,4%	
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	69	19	3	91
		% de Curso	75,8%	20,9%	3,3%	100,0%
		% del total	19,8%	5,5%	,9%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	66	27	5	98
		% de Curso	67,3%	27,6%	5,1%	100,0%
		% del total	19,0%	7,8%	1,4%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	60	12	2	74
		% de Curso	81,1%	16,2%	2,7%	100,0%
		% del total	17,2%	3,4%	,6%	21,3%
Total	Total	Recuento	275	63	10	348
		% de Curso	79,0%	18,1%	2,9%	100,0%
		% del total	79,0%	18,1%	2,9%	100,0%



Los datos que se proyectan desde la tabla de contingencia son muy reveladores de la etapa obligatoria de secundaria. Una visión muy acertada y

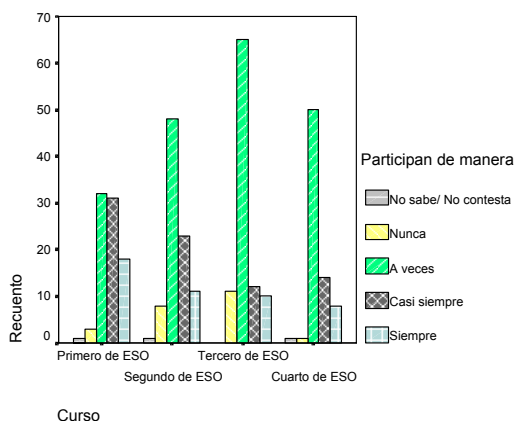
esclarecedora nos la ofrece el diagrama de barras. En el se puede observar una relación inversamente proporcional entre los valores de las opciones «Ninguna» y «Una vez». En el caso de primero de ESO los alumnos que nunca han repetido un curso asciende al 94,1% y solo el 5,9% lo han hecho una sola vez. Estos valores cambian manteniendo la relación anteriormente mencionada si subimos de curso. En tercero de ESO los valores para esas mismas opciones son «Ninguna» 67,3%, «Una vez» 27,6% y aparece una nueva opción que en primero no aparecía «Dos veces» con el 5,1% del alumnado. En cuarto de ESO los valores tienden a los que aparecían en primero pero con la distinción de que hay 2 casos (el 2,7%) que han repetido dos veces. Hay que tener en cuenta que en este último curso la población estudiantil es menor que en tercero y en muchos casos esos alumnos que tenían dos asignaturas suspensas optan por marcharse del centro.

## B) Dimensión Alumnado

### 8. ¿Participas de manera activa en las horas de tutoría?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Participan de manera activa en las horas de tutoría?

		¿Participan de manera activa en las horas de tutoría?					Total	
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	3	32	31	18	85
		% de Curso	1,2%	3,5%	37,6%	36,5%	21,2%	100,0%
		% del total	,3%	,9%	9,2%	8,9%	5,2%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	8	48	23	11	91
		% de Curso	1,1%	8,8%	52,7%	25,3%	12,1%	100,0%
		% del total	,3%	2,3%	13,8%	6,6%	3,2%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		11	65	12	10	98
		% de Curso		11,2%	66,3%	12,2%	10,2%	100,0%
		% del total		3,2%	18,7%	3,4%	2,9%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	1	50	14	8	74
		% de Curso	1,4%	1,4%	67,6%	18,9%	10,8%	100,0%
		% del total	,3%	,3%	14,4%	4,0%	2,3%	21,3%
Total	Total	Recuento	3	23	195	80	47	348
		% de Curso	,9%	6,6%	56,0%	23,0%	13,5%	100,0%
		% del total	,9%	6,6%	56,0%	23,0%	13,5%	100,0%



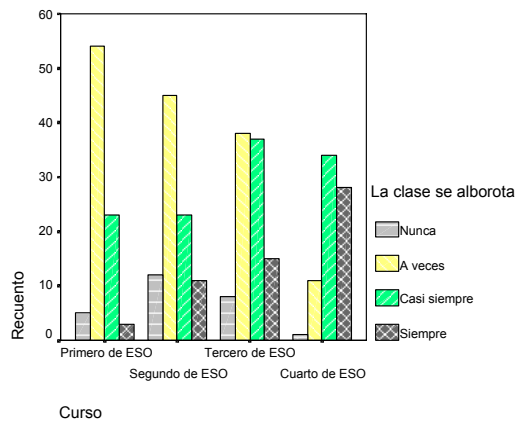
Ante la pregunta «Participan de manera activa en las horas de tutoría» las respuestas del alumnado varían según el curso. En primero de ESO los alumnos que participan «siempre» son el 21,2%, «casi siempre» el 36,5%, «a veces» el 37,6% y «nunca» el 3,5%. En segundo de ESO los valores

varían notablemente en aumento de «a veces» con el 52,7% y «nunca» con el 8,8%, en detrimento de «siempre» con el 12,1% y «casi siempre» con el 25,3%. En sintonía con los datos que aportan los alumnos de segundo de ESO, en tercero de ESO, los valores de las variables «a veces» y «nunca» aumentan siendo del 66,3% y del 11,2% respectivamente. Por otro lado siguen bajando los valores de las otras dos variables, «siempre» con el 10,2% y «casi siempre» con el 12,2%. En cuarto de ESO los valores cambian de manera notable casi desapareciendo las variables «no sabe / no contesta» y «nunca». El 67,6% opina que participa «a veces» en las horas de tutoría mientras que el 18,9% y el 10,8% respectivamente opina que «casi siempre» o «siempre» participa en esta hora. La evolución de los datos es proporcional al desarrollo psicosocial de los alumnos en estas edades y su empatía y apatía con su alrededor.

## 9. ¿La clase se alborota durante esta hora?

Tabla de contingencia Curso \* ¿La clase se alborota durante esta hora?

		¿La clase se alborota durante esta hora?					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	5	54	23	3	85
		% de Curso	5,9%	63,5%	27,1%	3,5%	100,0%
		% del total	1,4%	15,5%	6,6%	,9%	24,4%
Segundo de ESO		Recuento	12	45	23	11	91
		% de Curso	13,2%	49,5%	25,3%	12,1%	100,0%
		% del total	3,4%	12,9%	6,6%	3,2%	26,1%
Tercero de ESO		Recuento	8	38	37	15	98
		% de Curso	8,2%	38,8%	37,8%	15,3%	100,0%
		% del total	2,3%	10,9%	10,6%	4,3%	28,2%
Cuarto de ESO		Recuento	1	11	34	28	74
		% de Curso	1,4%	14,9%	45,9%	37,8%	100,0%
		% del total	,3%	3,2%	9,8%	8,0%	21,3%
Total		Recuento	26	148	117	57	348
		% de Curso	7,5%	42,5%	33,6%	16,4%	100,0%
		% del total	7,5%	42,5%	33,6%	16,4%	100,0%

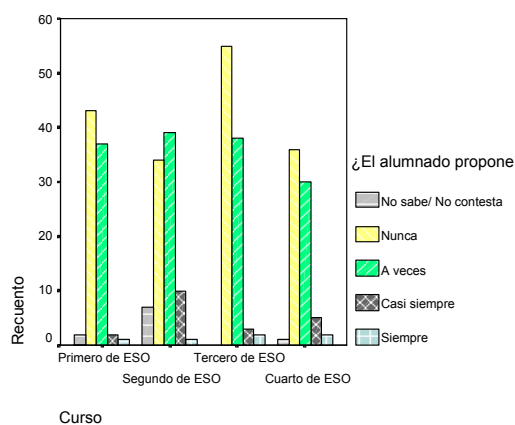


Ante la pregunta «la clase se alborota durante esta hora» los valores de las diferentes variables y opciones son muy aclaratorias. A mayor edad del alumnado más se alborota la clase en esa hora. En cuarto de ESO la opción «casi siempre» obtiene un 45,9% seguida por «siempre» con un 37,8%. Por el contrario en primero de ESO los valores cambian de forma contundente. La opción «a veces» es la más elegida con un 63,5% seguida por «casi siempre» por el 27,1%.

## 10. ¿Propones temas para las sesiones de tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿El alumnado propone temas para las sesiones de tutoría?

		¿El alumnado propone temas para las sesiones de tutoría?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	43	37	2	1	85
		% de Curso	2,4%	50,6%	43,5%	2,4%	1,2%	100,0%
		% del total	,6%	12,4%	10,6%	,6%	,3%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	7	34	39	10	1	91
		% de Curso	7,7%	37,4%	42,9%	11,0%	1,1%	100,0%
		% del total	2,0%	9,8%	11,2%	2,9%	,3%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		55	38	3	2	98
		% de Curso		56,1%	38,8%	3,1%	2,0%	100,0%
		% del total		15,8%	10,9%	,9%	,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	36	30	5	2	74
		% de Curso	1,4%	48,6%	40,5%	6,8%	2,7%	100,0%
		% del total	,3%	10,3%	8,6%	1,4%	,6%	21,3%
Total	Total	Recuento	10	168	144	20	6	348
		% de Curso	2,9%	48,3%	41,4%	5,7%	1,7%	100,0%
		% del total	2,9%	48,3%	41,4%	5,7%	1,7%	100,0%



Las respuestas que ofrece el alumnado son claras y determinantes. En primero de ESO el 50,6% no propone «nunca» temas para la tutoría. En el caso del alumnado de tercero de ESO esta opinión es aún mayor con un 56,1% que «nunca» propone nada. En cuarto de ESO opinan aproximadamente lo mismo que en los casos anteriores. Un 48,6% «nunca»

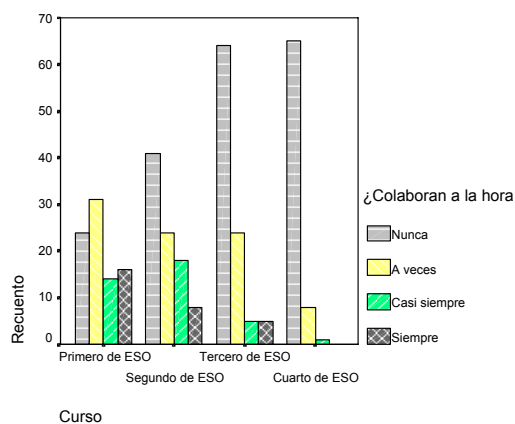


propone ningún tipo de actividad para tratar en la hora de tutoría. En segundo de ESO los valores cambian. En este curso el 42,9% propone a veces algún tipo de actividad mientras que el 37,4% «nunca» lo hacen. Destaca en este curso el 11,0% del alumnado que «casi siempre» propone algún tema de discusión y debate.

### 11. ¿Colaboras a la hora de preparar la tutoría trayendo material?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?

		¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?				Total	
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	24	31	14	16	85
		% de Curso	28,2%	36,5%	16,5%	18,8%	100,0%
		% del total	6,9%	8,9%	4,0%	4,6%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	41	24	18	8	91
		% de Curso	45,1%	26,4%	19,8%	8,8%	100,0%
		% del total	11,8%	6,9%	5,2%	2,3%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	64	24	5	5	98
		% de Curso	65,3%	24,5%	5,1%	5,1%	100,0%
		% del total	18,4%	6,9%	1,4%	1,4%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento	65	8	1		74
		% de Curso	87,8%	10,8%	1,4%		100,0%
		% del total	18,7%	2,3%	,3%		21,3%
Total		Recuento	194	87	38	29	348
		% de Curso	55,7%	25,0%	10,9%	8,3%	100,0%
		% del total	55,7%	25,0%	10,9%	8,3%	100,0%

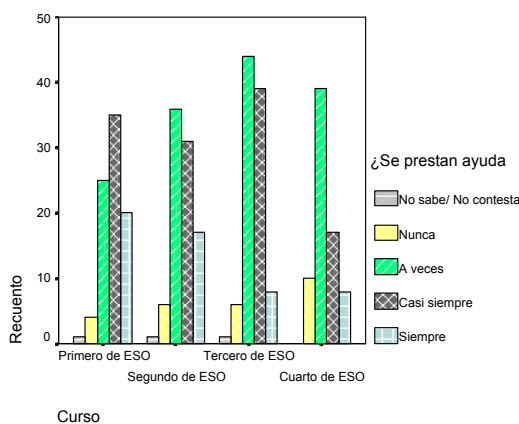


Ante la pregunta: ¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?, se comprueba como los alumnos que más colaboran para esa tutoría son los de primero de ESO con un 18,8% que «siempre» lo hacen, seguidos por segundo de ESO con el 8,8% y tercero de ESO con un 5,1%. En cuarto de ESO la opción «siempre» no fue seleccionada por nadie. En esta tónica de participación, las diferentes opciones de elección aumentan conforme el curso es mayor. Los que más aportan materiales para la tutoría serían los de primero de ESO mientras que los que menos, a gran distancia, sería cuarto de ESO con un 87,8% que «nunca trae nada para la tutoría».

## 12. ¿Los alumnos se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?

		¿Se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?					Total	
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	4	25	35	20	85
		% de Curso	1,2%	4,7%	29,4%	41,2%	23,5%	100,0%
		% del total	,3%	1,1%	7,2%	10,1%	5,7%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	1	6	36	31	17	91
		% de Curso	1,1%	6,6%	39,6%	34,1%	18,7%	100,0%
		% del total	,3%	1,7%	10,3%	8,9%	4,9%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	1	6	44	39	8	98
		% de Curso	1,0%	6,1%	44,9%	39,8%	8,2%	100,0%
		% del total	,3%	1,7%	12,6%	11,2%	2,3%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento		10	39	17	8	74	
	% de Curso		13,5%	52,7%	23,0%	10,8%	100,0%	
	% del total		2,9%	11,2%	4,9%	2,3%	21,3%	
Total	Recuento	3	26	144	122	53	348	
	% de Curso	,9%	7,5%	41,4%	35,1%	15,2%	100,0%	
	% del total	,9%	7,5%	41,4%	35,1%	15,2%	100,0%	



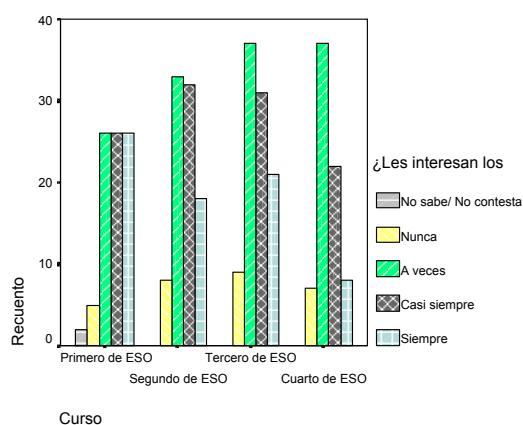
El compañerismo que existe a la hora de prestarse ayuda en la realización de actividades de tutoría es muy significativo. En primero de ESO es donde existe mayor grado de compañerismo con un 23,5% que opina que «siempre» y un 41,2% que «casi siempre» ayuda a sus compañeros. Mientras, en los cursos superiores estos valores van disminuyendo

considerablemente hasta llegar a un 10,8% que opina que «siempre» ayuda a sus compañeros en las tareas de tutoría y un 23,0% que opina que «casi siempre». En segundo, tercero y cuarto de ESO, la opción más elegida es «a veces» con un 39,6%, 44,9% y 52,7% respectivamente.

### 13. ¿Te interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Les interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?

		¿Les interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	5	26	26	26	85
		% de Curso	2,4%	5,9%	30,6%	30,6%	30,6%	100,0%
		% del total	,6%	1,4%	7,5%	7,5%	7,5%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento		8	33	32	18	91	
	% de Curso		8,8%	36,3%	35,2%	19,8%	100,0%	
	% del total		2,3%	9,5%	9,2%	5,2%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento		9	37	31	21	98	
	% de Curso		9,2%	37,8%	31,6%	21,4%	100,0%	
	% del total		2,6%	10,6%	8,9%	6,0%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento		7	37	22	8	74	
	% de Curso		9,5%	50,0%	29,7%	10,8%	100,0%	
	% del total		2,0%	10,6%	6,3%	2,3%	21,3%	
Total	Recuento		2	29	133	111	73	348
	% de Curso		,6%	8,3%	38,2%	31,9%	21,0%	100,0%
	% del total		,6%	8,3%	38,2%	31,9%	21,0%	100,0%

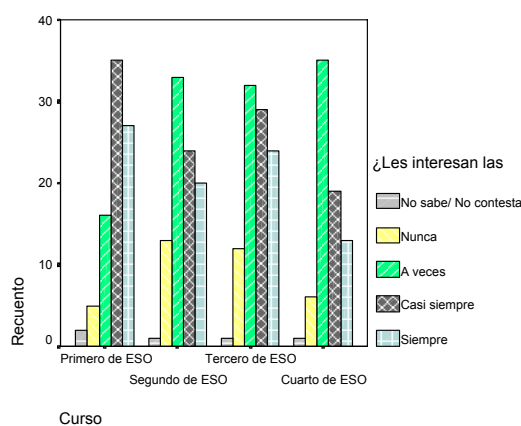


El interés que despiertan las temáticas elegidas por el tutor para la hora de tutoría grupal es diverso aunque no del todo dispar. En casi todos los casos menos en primero de ESO la opción «a veces» es elegida por la mayoría del alumnado siendo ese porcentaje el siguiente: primero de ESO 30,6%, segundo de ESO 36,3%, tercero de ESO 37,8% y cuarto de ESO con un valor muy superior a los anteriores con un 50,0% del alumnado. La segunda opción más valorada es «casi siempre», aunque ésta disminuye en los dos cursos superiores. La tercera opción más valorada es «siempre» con un 30,6% en primero de ESO, un 19,8% en segundo de ESO, un 21,4% en tercero y en cuarto de ESO, con un 10,8%, se equipara a los que opinan «nunca» le interesan los temas que se tratan en la tutoría grupal.

#### 14. ¿Te interesan las sesiones de tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Les interesan las sesiones de tutoría grupal?

		¿Les interesan las sesiones de tutoría grupal?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	5	16	35	27	85
		% de Curso	2,4%	5,9%	18,8%	41,2%	31,8%	100,0%
		% del total	,6%	1,4%	4,6%	10,1%	7,8%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	1	13	33	24	20	91
		% de Curso	1,1%	14,3%	36,3%	26,4%	22,0%	100,0%
		% del total	,3%	3,7%	9,5%	6,9%	5,7%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	1	12	32	29	24	98
		% de Curso	1,0%	12,2%	32,7%	29,6%	24,5%	100,0%
		% del total	,3%	3,4%	9,2%	8,3%	6,9%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento	1	6	35	19	13	74
		% de Curso	1,4%	8,1%	47,3%	25,7%	17,6%	100,0%
		% del total	,3%	1,7%	10,1%	5,5%	3,7%	21,3%
Total	Recuento	5	36	116	107	84	348	
	% de Curso	1,4%	10,3%	33,3%	30,7%	24,1%	100,0%	
	% del total	1,4%	10,3%	33,3%	30,7%	24,1%	100,0%	

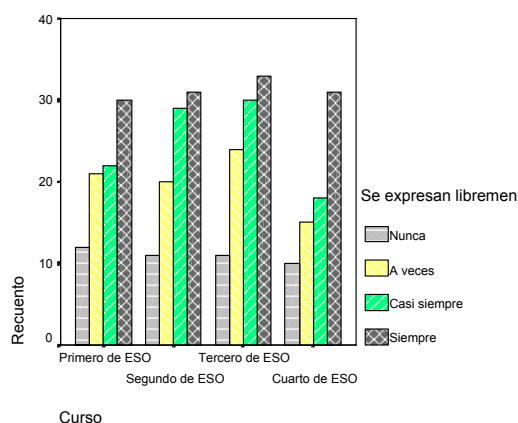


En esta pregunta, las respuestas emitidas por la población estudiantil de segundo, tercero y cuarto de ESO es muy similar dando una gráfica como la que podemos observar diagrama de barras superior. En estos tres cursos la elección en tanto por ciento (aproximadamente) es la siguiente: «no sabe/no contesta» un 1,0%, «nunca» un 12,0%, «a veces» un 36,0%, «casi siempre» un 26,0% y «siempre» un 21,0%. El caso de primero de ESO las opciones elegidas mayoritariamente son diferentes a los restante cursos. para este curso, el 41,2%, opina que «casi siempre» le interesen las sesiones de tutoría grupal mientras que el 31,8% opina que «siempre» le interesan. Un claro contraste con los datos que arrojan los cursos superiores a éste.

## 15. Te expresas libremente cuando hablan con el profesor – tutor en la tutoría individual.

Tabla de contingencia Curso \* Se expresan libremente cuando hablan con el profesor - tutor en la tutoría individual.

		Se expresan libremente cuando hablan con el profesor - tutor en la tutoría individual.					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	12	21	22	30	85
		% de Curso	14,1%	24,7%	25,9%	35,3%	100,0%
		% del total	3,4%	6,0%	6,3%	8,6%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	11	20	29	31	91
		% de Curso	12,1%	22,0%	31,9%	34,1%	100,0%
		% del total	3,2%	5,7%	8,3%	8,9%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	11	24	30	33	98
		% de Curso	11,2%	24,5%	30,6%	33,7%	100,0%
		% del total	3,2%	6,9%	8,6%	9,5%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	10	15	18	31	74
		% de Curso	13,5%	20,3%	24,3%	41,9%	100,0%
		% del total	2,9%	4,3%	5,2%	8,9%	21,3%
Total	Total	Recuento	44	80	99	125	348
		% de Curso	12,6%	23,0%	28,4%	35,9%	100,0%
		% del total	12,6%	23,0%	28,4%	35,9%	100,0%



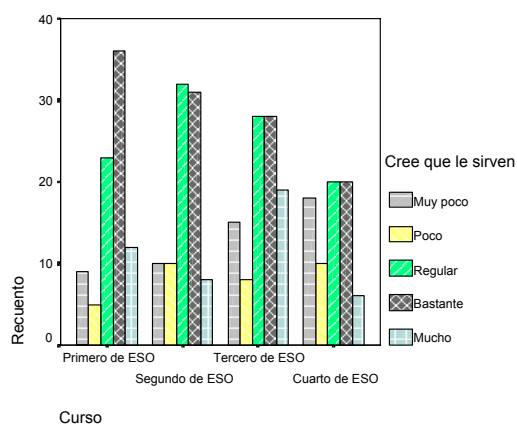
Sobre la sinceridad a la hora de hablar el alumno con su tutor, las diferencias entre los diferentes grupos no existen. La proporción entre los cursos es la misma aproximadamente. La opción que más ha sido elegida por el alumnado es «siempre» con un 34,1% a un 41,9% en cuarto de ESO. Seguida por «casi siempre» con unos valores que se comprenden entre 24,3% y el 31,9% de segundo de ESO. En tercer lugar «a veces» aparece con unos porcentajes entre 20,0% y 24,7 de primero de ESO. Por último, la menos escogida ha sido «nunca» variando entre el 11,2% y el 14,1% en primero de ESO. Aunque los valores son parecidos en todos los cursos destaca primero de ESO por tener unos valores relativamente más altos en opciones que no expresan sinceridad a la hora de hablar con el tutor. De igual forma es significativo el porcentaje de alumnos que elige «siempre» en cuarto de ESO, dejando ver un grado mayor de madurez y sinceridad con los demás.



## 16. Crees que te sirven las tutorías individuales con tu profesor – tutor.

Tabla de contingencia Curso \* Cree que le sirven las tutorías individuales con su profesor - tutor

		Cree que le sirven las tutorías individuales con su profesor - tutor						
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	9	5	23	36	12	85
		% de Curso	10,6%	5,9%	27,1%	42,4%	14,1%	100,0%
		% del total	2,6%	1,4%	6,6%	10,3%	3,4%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	10	10	32	31	8	91
		% de Curso	11,0%	11,0%	35,2%	34,1%	8,8%	100,0%
		% del total	2,9%	2,9%	9,2%	8,9%	2,3%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	15	8	28	28	19	93
		% de Curso	15,3%	8,2%	28,6%	28,6%	19,4%	100,0%
		% del total	4,3%	2,3%	8,0%	8,0%	5,5%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	18	10	20	20	6	74
		% de Curso	24,3%	13,5%	27,0%	27,0%	8,1%	100,0%
		% del total	5,2%	2,9%	5,7%	5,7%	1,7%	21,3%
Total	Total	Recuento	52	33	103	115	45	343
		% de Curso	14,9%	9,5%	29,6%	33,0%	12,9%	100,0%
		% del total	14,9%	9,5%	29,6%	33,0%	12,9%	100,0%



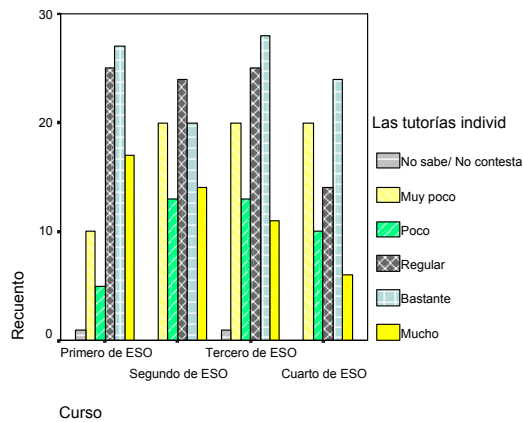
Las respuestas a esta pregunta varían según los cursos, aunque mayoritariamente, las opciones «bastante» y «regular» son las más elegidas. En primero de ESO estos valores alcanzan el 42,4% y 27,1%; en segundo de

ESO 34,1% y 35,2%; en tercero de ESO 28,6% las dos opciones y en cuarto de ESO el 27,0% cada una de ellas. Dos datos que destacan en esta tabla de contingencia es el aumento desigual de la opción «mucho» en tercero de ESO (19,4%) y el aumento progresivo de la opción «muy poco» desde valores del 10,6% en primero de ESO a valores del 24,3% en cuarto de ESO. El resultado de estos datos pone sobre aviso de la personalidad del alumnado y de la receptividad hacia las palabras y consejos de sus profesores. Del mismo modo también habría que ver que es lo que ocurre en tercero de ESO. También podría influir determinados profesores que por su personalidad y capacidades de razonamiento y de comunicación hagan más factible la recepción de su mensaje.

### **17. Las tutorías individuales entre el profesor – tutor y tú te han servido para tener más confianza en él.**

**Tabla de contingencia Curso \* Las tutorías individuales entre el profesor - tutor y el alumno/a le han servido para tener más confianza en usted**

		Las tutorías individuales entre el profesor - tutor y el alumno/a le han servido para tener más confianza en usted							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	10	5	25	27	17	85
		% de Curso	1,2%	11,8%	5,9%	29,4%	31,8%	20,0%	100,0%
		% del total	,3%	2,9%	1,4%	7,2%	7,8%	4,9%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento		20	13	24	20	14	91
		% de Curso		22,0%	14,3%	26,4%	22,0%	15,4%	100,0%
		% del total		5,7%	3,7%	6,9%	5,7%	4,0%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	1	20	13	25	28	11	98
		% de Curso	1,0%	20,4%	13,3%	25,5%	28,6%	11,2%	100,0%
		% del total	,3%	5,7%	3,7%	7,2%	8,0%	3,2%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		20	10	14	24	6	74
		% de Curso		27,0%	13,5%	18,9%	32,4%	8,1%	100,0%
		% del total		5,7%	2,9%	4,0%	6,9%	1,7%	21,3%
Total		Recuento	2	70	41	88	99	48	348
		% de Curso	,6%	20,1%	11,8%	25,3%	28,4%	13,8%	100,0%
		% del total	,6%	20,1%	11,8%	25,3%	28,4%	13,8%	100,0%

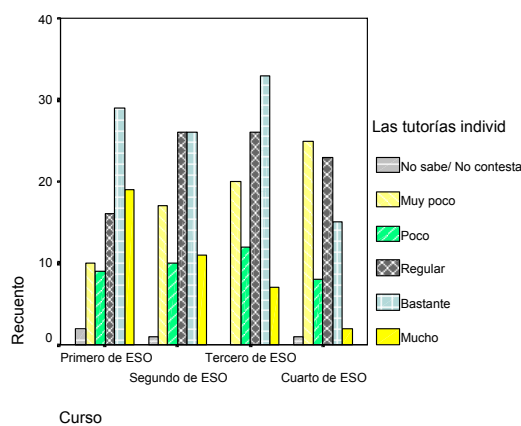


La tutoría individual le ha permitido a los alumnos tener un grado bastante alto de confianza en su profesor tutor. La categoría «bastante» es la más votada por los diferentes cursos con un 31,8% (1º de ESO), 28,6% (3º de ESO) y 32,4% (4º de ESO); a excepción de segundo de ESO que opta por la categoría «regular» con un 26,4% del alumnado. La segunda categoría más elegida ha sido «regular» aproximándose a los valores de la categoría precedente. La categoría «muy poco» destaca al alcanzar valores que van del 20,4% de tercero de ESO al 27,0% de cuarto de ESO. El caso especial aparece, como hasta ahora, en primero de ESO donde la categoría «mucho» es la tercera más valorada con un 20,0%. Este valor desciende paulatinamente conforme pasamos a cursos superiores llegando al 8,1% en cuarto de ESO.

## 18. Las tutorías individuales le han servido para conocerse mejor.

Tabla de contingencia Curso \* Las tutorías individuales le han servido al alumnado para conocerse mejor

		Las tutorías individuales le han servido al alumnado para conocerse mejor							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	10	9	16	29	19	85
		% de Curso	2,4%	11,8%	10,6%	18,8%	34,1%	22,4%	100,0%
		% del total	,6%	2,9%	2,6%	4,6%	8,3%	5,5%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	1	17	10	26	26	11	91	
		% de Curso	1,1%	18,7%	11,0%	28,6%	28,6%	12,1%	100,0%
		% del total	,3%	4,9%	2,9%	7,5%	7,5%	3,2%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento		20	12	26	33	7	98	
		% de Curso		20,4%	12,2%	26,5%	33,7%	7,1%	100,0%
		% del total		5,7%	3,4%	7,5%	9,5%	2,0%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	1	25	8	23	15	2	74	
		% de Curso	1,4%	33,8%	10,8%	31,1%	20,3%	2,7%	100,0%
		% del total	,3%	7,2%	2,3%	6,6%	4,3%	,6%	21,3%
Total	Recuento	4	72	39	91	103	39	348	
		% de Curso	1,1%	20,7%	11,2%	26,1%	29,6%	11,2%	100,0%
		% del total	1,1%	20,7%	11,2%	26,1%	29,6%	11,2%	100,0%



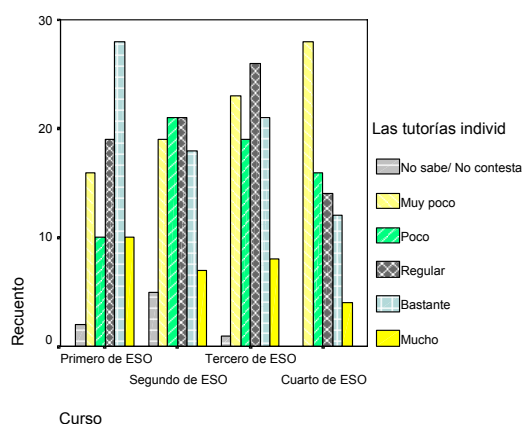
A la hora de conocerse así mismo, el alumnado opina que las tutorías individuales se lo han permitido, en primero de ESO el 34,1% «bastante» y el 22,4% «mucho». En segundo, la opinión varía algo obteniendo el mismo valor las categorías «bastante» y «regular». En tercero de ESO la categoría

más elegida ha sido «bastante» con el 33,7% seguida por «regular» con el 26,5%. En este curso la categoría «muy poco» da un despunte respecto a los valores de los cursos anteriores alcanzando el 20,4%. Ya en cuarto de ESO el panorama es diferente. El 33,8% opina que la tutoría individual le ha servido «muy poco» para conocerse mejor así mismo, seguida de «regular» con el 31,1% y de «bastante» con el 20,3%. Sólo el 2,7% del alumnado de cuarto curso de la ESO opina que le ha servido «mucho».

### 19. Las tutorías individuales te han permitido elegir mejor su futuro académico.

Tabla de contingencia Curso \* Las tutorías individuales le han permitido elegir mejor su futuro académico

		Las tutorías individuales le han permitido elegir mejor su futuro académico							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	16	10	19	28	10	85
		% de Curso	2,4%	18,8%	11,8%	22,4%	32,9%	11,8%	100,0%
		% del total	,6%	4,6%	2,9%	5,5%	8,0%	2,9%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	5	19	21	21	18	7	91
		% de Curso	5,5%	20,9%	23,1%	23,1%	19,8%	7,7%	100,0%
		% del total	1,4%	5,5%	6,0%	6,0%	5,2%	2,0%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	23	19	26	21	8	98
		% de Curso	1,0%	23,5%	19,4%	26,5%	21,4%	8,2%	100,0%
		% del total	,3%	6,6%	5,5%	7,5%	6,0%	2,3%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		28	16	14	12	4	74
		% de Curso		37,8%	21,6%	18,9%	16,2%	5,4%	100,0%
		% del total		8,0%	4,6%	4,0%	3,4%	1,1%	21,3%
Total	Total	Recuento	8	86	66	80	79	29	348
		% de Curso	2,3%	24,7%	19,0%	23,0%	22,7%	8,3%	100,0%
		% del total	2,3%	24,7%	19,0%	23,0%	22,7%	8,3%	100,0%

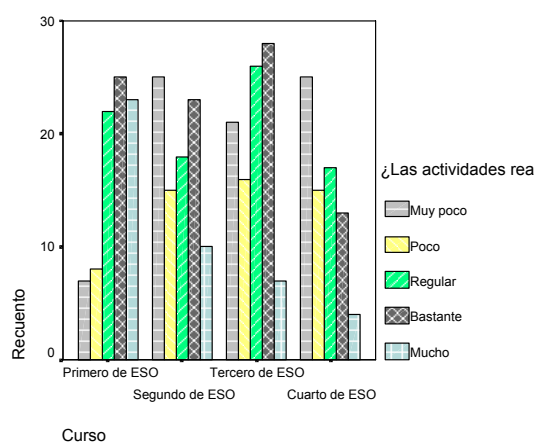


La significatividad de esta pregunta está en la valoración que tienen de la tutoría individual como medio para la ayuda y el discernimiento respecto a las posibles elecciones futuras. Es revelador como el valor de la categoría «muy poco» va aumentando desde primero de ESO con el 18,8% hasta cuarto de ESO con el 37,8%. Un hecho que se podría suponer como medio muy positivo para los alumnos de estas edades y sobre todo para los de cuarto de ESO se observa como es totalmente al contrario. A mayor edad menor es la utilidad de este tipo de tutorías para esta finalidad concreta. Las razones pueden ser varias. Una de ellas puede ser que las decisiones sobre su futuro académico las han tomado en años anteriores (de esta manera se puede justificar los valores que aparecen en los cursos inferiores). Otra causa es el pensamiento del alumno en su suficiencia para tomar decisiones sin necesidad de ser aconsejado por otra persona mayor.

## 20. ¿Las actividades realizadas en tutoría te han ayudado a relacionarse mejor en clase?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las actividades realizadas en tutoría le han ayudado al alumnado a relacionarse mejor en clase?

		¿Las actividades realizadas en tutoría le han ayudado al alumnado a relacionarse mejor en clase?						
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	7	8	22	25	23	85
		% de Curso	8,2%	9,4%	25,9%	29,4%	27,1%	100,0%
		% del total	2,0%	2,3%	6,3%	7,2%	6,6%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	25	15	18	23	10	91
		% de Curso	27,5%	16,5%	19,8%	25,3%	11,0%	100,0%
		% del total	7,2%	4,3%	5,2%	6,6%	2,9%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	21	16	26	28	7	93
		% de Curso	21,4%	16,3%	26,5%	28,6%	7,1%	100,0%
		% del total	6,0%	4,6%	7,5%	8,0%	2,0%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	25	15	17	13	4	74
		% de Curso	33,8%	20,3%	23,0%	17,6%	5,4%	100,0%
		% del total	7,2%	4,3%	4,9%	3,7%	1,1%	21,3%
Total	Total	Recuento	78	54	83	89	44	343
		% de Curso	22,4%	15,5%	23,9%	25,6%	12,6%	100,0%
		% del total	22,4%	15,5%	23,9%	25,6%	12,6%	100,0%



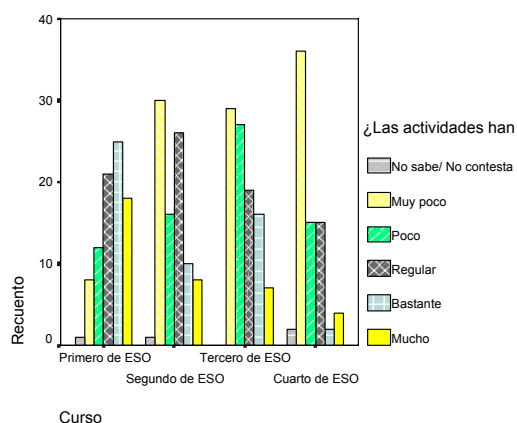
La percepción de las actividades desarrolladas en clase como medio para poder relacionarse mejor con los demás compañeros ha sido un poco dispar. En primero de ESO las opciones «regular» (25,9%), «bastante» (29,4%) y «mucho» (27,1%) aparecen con valores muy similares. En segundo de ESO, las opciones «muy poco» (27,5%) y «bastante» (25,3%) son las más valoradas. En tercero de ESO la opción más elegida es «bastante» con el 28,6% seguida por «regular» con el 26,5% y en tercer lugar «muy poco» con el 21,4%. Por último, en el curso superior los valores son más diferenciadores. La opción «muy poco» la eligen el 33,8% de los alumnos, es decir más de una tercera parte del curso. En líneas generales se ve refrendada la idea de que en cursos superiores mayor conocimiento hay entre alumnos y por lo tanto menor incidencia tendrán este tipo de actividades para el mayor conocimiento entre ellos.



## 21. ¿Las actividades te han ayudado a poder hablar más en la casa?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las actividades han ayudado a los alumnos/as a poder hablar más en la casa?

		¿Las actividades han ayudado a los alumnos/as a poder hablar más en la casa?						Total	
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	8	12	21	25	18	85
		% de Curso	1,2%	9,4%	14,1%	24,7%	29,4%	21,2%	100,0%
		% del total	,3%	2,3%	3,4%	6,0%	7,2%	5,2%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	30	16	26	10	8	91
		% de Curso	1,1%	33,0%	17,6%	28,6%	11,0%	8,8%	100,0%
		% del total	,3%	8,6%	4,6%	7,5%	2,9%	2,3%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		29	27	19	16	7	98
		% de Curso		29,6%	27,6%	19,4%	16,3%	7,1%	100,0%
		% del total		8,3%	7,8%	5,5%	4,6%	2,0%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	2	36	15	15	2	4	74
		% de Curso	2,7%	48,6%	20,3%	20,3%	2,7%	5,4%	100,0%
		% del total	,6%	10,3%	4,3%	4,3%	,6%	1,1%	21,3%
Total	Total	Recuento	4	103	70	81	53	37	348
		% de Curso	1,1%	29,6%	20,1%	23,3%	15,2%	10,6%	100,0%
		% del total	1,1%	29,6%	20,1%	23,3%	15,2%	10,6%	100,0%



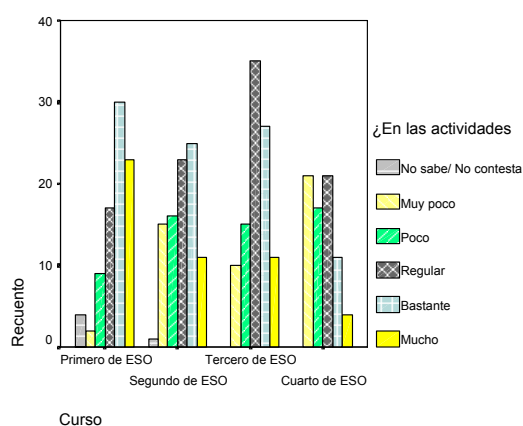
Entre las respuestas que ofrecen los diferentes grupos hay que diferenciar las que dan los alumnos de primero de ESO y las que dan los restantes cursos. En primero de ESO la percepción es que las actividades realizadas en la tutoría grupal le han permitido hablar «bastante» más en casa (29,4%) seguido de «regular» con el 24,7%. En los restantes cursos los valores son proporcionales. Cuanto mayor es el curso más se piensa que le

ha servido para «muy poco» las actividades realizadas. Por lo general el alumnado de los cursos superiores a primero de ESO piensa que le ha servido para poco o muy poco el haber realizado esas actividades para hablar más en la casa.

## 22. ¿En las actividades has aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?

Tabla de contingencia Curso \* ¿En las actividades el alumnado ha aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?

		¿En las actividades el alumnado ha aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	2	9	17	30	23	85
		% de Curso	4,7%	2,4%	10,6%	20,0%	35,3%	27,1%	100,0%
		% del total	1,1%	,6%	2,6%	4,9%	8,6%	6,6%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	1	15	16	23	25	11	81
		% de Curso	1,1%	16,5%	17,6%	25,3%	27,5%	12,1%	100,0%
		% del total	,3%	4,3%	4,6%	6,6%	7,2%	3,2%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento		10	15	35	27	11	98
		% de Curso		10,2%	15,3%	35,7%	27,6%	11,2%	100,0%
		% del total		2,9%	4,3%	10,1%	7,8%	3,2%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento		21	17	21	11	4	74	
	% de Curso		28,4%	23,0%	28,4%	14,9%	5,4%	100,0%	
	% del total		6,0%	4,9%	6,0%	3,2%	1,1%	21,3%	
Total	Recuento	5	48	57	96	93	49	348	
	% de Curso	1,4%	13,8%	16,4%	27,6%	26,7%	14,1%	100,0%	
	% del total	1,4%	13,8%	16,4%	27,6%	26,7%	14,1%	100,0%	

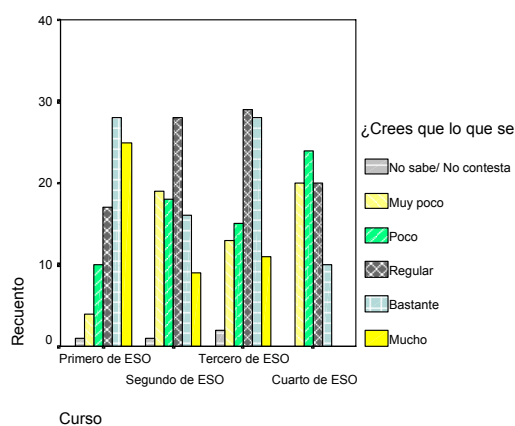


A la hora de la toma de decisiones, el alumnado opina de diferente forma según el curso. En el primer curso de la ESO las opciones «bastante» y «mucho» son las más elegidas con el 35,3% y 27,1% respectivamente. En segundo y tercero es diferente. Las opciones más seleccionadas son «regular» y «bastante» obteniendo ésta última el mismo valor en segundo como en tercero (27,5%). En el caso de tercero de ESO, la opción «regular» despunta sobre las demás con un 35,7% del alumnado. En cuarto de ESO los resultados son diferentes. Aparecen nuevas opciones que en cursos anteriores no eran muy significativas. Este es el caso de «regular» con el 28,4%, «poco» 23,0% y «muy poco» con el 28,4%. La visión general de esta cuestión es la disminución paulatina, según se pasa a cursos superiores, de la ayuda que proporcionan las actividades que se tratan en la tutoría para la toma de decisiones.

### 23. ¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría te ayudará en la vida diaria?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría les ayudará en la vida diaria

		¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría les ayudará en la vida diaria?							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Tota	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	4	10	17	28	25	85
		% de Curso	1,2%	4,7%	11,8%	20,0%	32,9%	29,4%	100,0%
		% del total	,3%	1,1%	2,9%	4,9%	8,0%	7,2%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	19	18	28	16	9	91
		% de Curso	1,1%	20,9%	19,8%	30,8%	17,6%	9,9%	100,0%
		% del total	,3%	5,5%	5,2%	8,0%	4,6%	2,6%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2	13	15	29	28	11	98
		% de Curso	2,0%	13,3%	15,3%	29,6%	28,6%	11,2%	100,0%
		% del total	,6%	3,7%	4,3%	8,3%	8,0%	3,2%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		20	24	20	10		74
		% de Curso		27,0%	32,4%	27,0%	13,5%		100,0%
		% del total		5,7%	6,9%	5,7%	2,9%		21,3%
Total	Total	Recuento	4	56	67	94	82	45	348
		% de Curso	1,1%	16,1%	19,3%	27,0%	23,6%	12,9%	100,0%
		% del total	1,1%	16,1%	19,3%	27,0%	23,6%	12,9%	100,0%

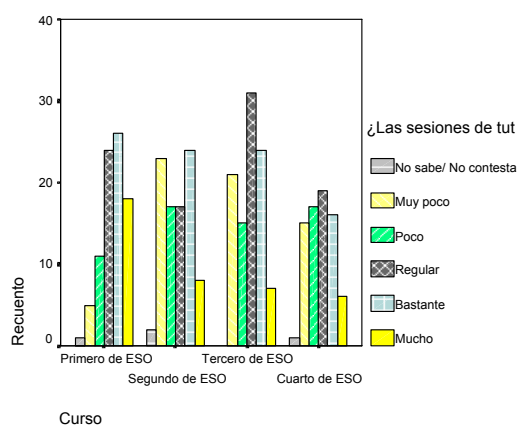


En sintonía con las respuestas que dan los diferentes cursos a las cuestionas planteadas hasta ahora, en primero de ESO piensa que lo que se ha trabajado en las tutorías le servirá en la vida diaria «bastante» o «mucho» 62,3%; en segundo el 30,8% «bastante», en tercero el 58,2% «regular» - «bastante»; por último, cuarto de ESO opina en un 59,4% que le servirá para «poco» - «muy poco». Las opiniones son más negativas conforme pasamos a cursos superiores.

## 24. ¿Las sesiones de tutoría grupal te han servido para tener más confianza en el profesor-tutor?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las sesiones de tutoría le han servido para tener más confianza en el profesor - tutor?

		¿Las sesiones de tutoría le han servido para tener más confianza en el profesor - tutor?							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	5	11	24	26	18	85
		% de Curso	1,2%	5,9%	12,9%	28,2%	30,6%	21,2%	100,0%
		% del total	,3%	1,4%	3,2%	6,9%	7,5%	5,2%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	23	17	17	24	8	91
		% de Curso	2,2%	25,3%	18,7%	18,7%	26,4%	8,8%	100,0%
		% del total	,6%	6,6%	4,9%	4,9%	6,9%	2,3%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		21	15	31	24	7	98
		% de Curso		21,4%	15,3%	31,6%	24,5%	7,1%	100,0%
		% del total		6,0%	4,3%	8,9%	6,9%	2,0%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	15	17	19	16	6	74
		% de Curso	1,4%	20,3%	23,0%	25,7%	21,6%	8,1%	100,0%
		% del total	,3%	4,3%	4,9%	5,5%	4,6%	1,7%	21,3%
Total	Total	Recuento	4	64	60	91	90	39	348
		% de Curso	1,1%	18,4%	17,2%	26,1%	25,9%	11,2%	100,0%
		% del total	1,1%	18,4%	17,2%	26,1%	25,9%	11,2%	100,0%



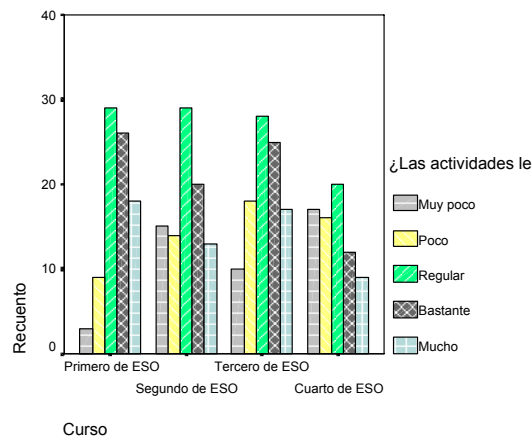
La apreciación que hacen los alumnos de las sesiones de la tutoría grupal como elemento cohesionador y de confianza hacia el profesor - tutor es valorada con la opción «mucho» por un 11,2%, «bastante» por un 25,9% y «regular» por un 26,1% de toda la población estudiantil. En cuanto a

cursos, quien mejor lo valora es primero de ESO con un 51,8%. Por el contrario, el curso que peor lo valora es segundo de ESO con un 44,0%. En cuarto de ESO hay una valoración muy igualitaria entre las opciones centrales, en torno al 22%. Aunque la dispersión sea grande, a rasgos generales la valoración es bastante negativa.

## 25. ¿Las actividades te han ayudado a pensar más por uno mismo?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las actividades le han ayudado a pensar más por uno mismo?

		¿Las actividades le han ayudado a pensar más por uno mismo?					Total	
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho		
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	9	29	26	18	85
		% de Curso	3,5%	10,6%	34,1%	30,6%	21,2%	100,0%
		% del total	,9%	2,6%	8,3%	7,5%	5,2%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	15	14	29	20	13	91
		% de Curso	16,5%	15,4%	31,9%	22,0%	14,3%	100,0%
		% del total	4,3%	4,0%	8,3%	5,7%	3,7%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	10	18	28	25	17	93
		% de Curso	10,2%	18,4%	28,6%	25,5%	17,3%	100,0%
		% del total	2,9%	5,2%	8,0%	7,2%	4,9%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento	17	16	20	12	9	74
		% de Curso	23,0%	21,6%	27,0%	16,2%	12,2%	100,0%
		% del total	4,9%	4,6%	5,7%	3,4%	2,6%	21,3%
Total		Recuento	45	57	106	83	57	343
		% de Curso	12,9%	16,4%	30,5%	23,9%	16,4%	100,0%
		% del total	12,9%	16,4%	30,5%	23,9%	16,4%	100,0%

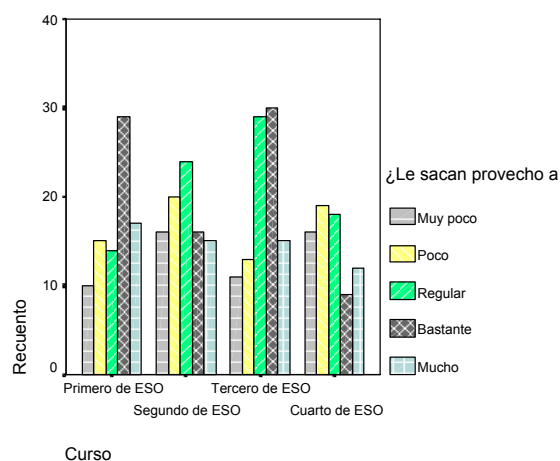


Las respuestas predominantes a esta cuestión son «regular» y «bastante». De igual forma, las opciones «poco» y «muy poco» comienzan a tener fuerza a partir de segundo de ESO (15,4%). Destaca la variable «mucho» que aparece en todos los cursos y que llega a alcanzar valores de 17,3% en tercero de ESO. La conclusión que se puede sacar es que no hay una visión positiva o negativa del hecho sino más bien una representación de las sensibilidades propias de cada sujeto. Sólo en primero y en cuarto de ESO es donde hay una mayor definición sobre la maduración del individuo y su capacidad de desenvolverse e integrarse con el medio.

## 26. ¿Le sacas provecho a las sesiones de tutoría individual?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría individual?

		¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría individual?					Total	
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho		
Curso	Primero de ESO	Recuento	10	15	14	29	17	85
		% de Curso	11,8%	17,6%	16,5%	34,1%	20,0%	100,0%
		% del total	2,9%	4,3%	4,0%	8,3%	4,9%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	16	20	24	16	15	91
		% de Curso	17,6%	22,0%	26,4%	17,6%	16,5%	100,0%
		% del total	4,6%	5,7%	6,9%	4,6%	4,3%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	11	13	29	30	15	93
		% de Curso	11,2%	13,3%	29,6%	30,6%	15,3%	100,0%
		% del total	3,2%	3,7%	8,3%	8,6%	4,3%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	16	19	18	9	12	74
		% de Curso	21,6%	25,7%	24,3%	12,2%	16,2%	100,0%
		% del total	4,6%	5,5%	5,2%	2,6%	3,4%	21,3%
Total	Total	Recuento	53	67	85	84	59	343
		% de Curso	15,2%	19,3%	24,4%	24,1%	17,0%	100,0%
		% del total	15,2%	19,3%	24,4%	24,1%	17,0%	100,0%



El aprovechamiento que hacen los alumnos de la tutoría individual es muy diferente. Los alumnos de primero de ESO la aprovechan «bastante» el 34,1% y el 20,0% «mucho». En segundo de ESO el aprovechamiento se

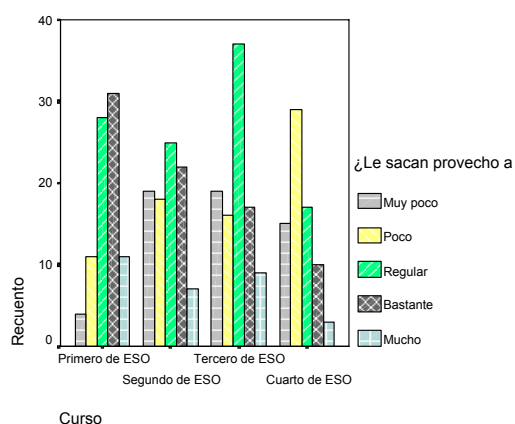


reduce siendo solo «regular» en el 26,4% de los casos y «poco» 22,0%. En tercero de ESO vuelve a subir los valores aprovechando «bastante» las sesiones de tutoría individual el 30,6% y unas décimas menos, el 29,6% de los sujetos, «regular». En cuarto de ESO vuelven a inclinarse los valores más altos hacia las opciones de menos aprovechamiento, sumando «poco» - «muy poco» el 47,3% del total del curso. La opción siguiente, «regular», aglutina casi una cuarta parte del curso con el 24,3%. Teniendo en cuenta estos resultados, se constata el escaso aprovechamiento de las tutorías individuales por parte del último curso de la ESO.

## 27. ¿Le sacas provecho a las sesiones de tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?

		¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?						
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	11	28	31	11	85
		% de Curso	4,7%	12,9%	32,9%	36,5%	12,9%	100,0%
		% del total	1,1%	3,2%	8,0%	8,9%	3,2%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	19	18	25	22	7	91
		% de Curso	20,9%	19,8%	27,5%	24,2%	7,7%	100,0%
		% del total	5,5%	5,2%	7,2%	6,3%	2,0%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	19	16	37	17	9	93
		% de Curso	19,4%	16,3%	37,8%	17,3%	9,2%	100,0%
		% del total	5,5%	4,6%	10,6%	4,9%	2,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	15	29	17	10	3	74
		% de Curso	20,3%	39,2%	23,0%	13,5%	4,1%	100,0%
		% del total	4,3%	8,3%	4,9%	2,9%	,9%	21,3%
Total	Total	Recuento	57	74	107	80	30	343
		% de Curso	16,4%	21,3%	30,7%	23,0%	8,6%	100,0%
		% del total	16,4%	21,3%	30,7%	23,0%	8,6%	100,0%

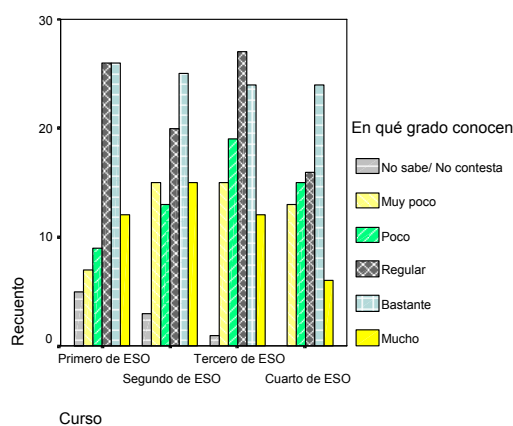


Solo en primero de ESO la opción «bastante» con el 36,5% está por encima de las demás opciones. En los siguientes cursos superiores pierde poder hasta llegar al 13,5% en cuarto de ESO. Las opciones que empiezan a florecer en los cursos superiores son «regular», «poco» y «muy poco». Destaca en tercero de ESO la opción «regular» que obtiene el apoyo del 37,8% de los casos. En cuarto de ESO se acrecientan las diferencias despuntando la opción «poco» con el 39,2% y con el 20,3% «muy poco». Como ya venimos observando son las opiniones de los alumnos de cuarto de ESO las que más difieren con los de primero.

## 28. En qué grado conocen tus intereses personales.

Tabla de contingencia Curso \* En qué grado conocen sus intereses personales

		En qué grado conocen sus intereses personales							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	5	7	9	26	26	12	85
		% de Curso	5,9%	8,2%	10,6%	30,6%	30,6%	14,1%	100,0%
		% del total	1,4%	2,0%	2,6%	7,5%	7,5%	3,4%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	3	15	13	20	25	15	91
		% de Curso	3,3%	16,5%	14,3%	22,0%	27,5%	16,5%	100,0%
		% del total	,9%	4,3%	3,7%	5,7%	7,2%	4,3%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	15	19	27	24	12	98
		% de Curso	1,0%	15,3%	19,4%	27,6%	24,5%	12,2%	100,0%
		% del total	,3%	4,3%	5,5%	7,8%	6,9%	3,4%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		13	15	16	24	6	74
		% de Curso		17,6%	20,3%	21,6%	32,4%	8,1%	100,0%
		% del total		3,7%	4,3%	4,6%	6,9%	1,7%	21,3%
Total	Total	Recuento	9	50	56	89	99	45	348
		% de Curso	2,6%	14,4%	16,1%	25,6%	28,4%	12,9%	100,0%
		% del total	2,6%	14,4%	16,1%	25,6%	28,4%	12,9%	100,0%



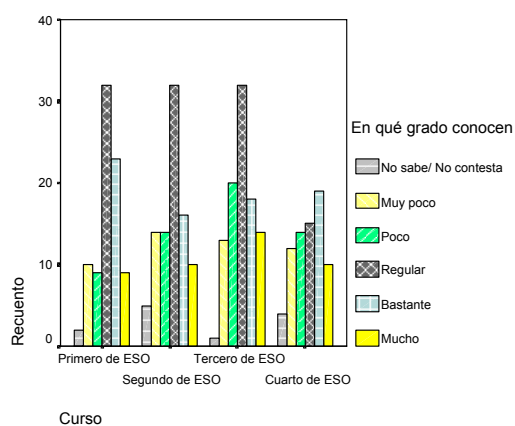
Los resultados obtenidos a esta pregunta han sido bastante parejos entre los diferentes cursos. La mayoría responden que tienen un conocimiento de sus intereses personales «bastante» - «regular». El porcentaje oscila entre el 32,4% en cuarto de ESO al 24,5% en tercero de ESO respecto a la opción «bastante». En la segunda opción más elegida, los porcentajes van del 30,6% de primero de ESO al 21,6% de cuarto de ESO.

En cuanto a las opciones extremas, los valores mayores los ostentan cuarto de ESO con un 17,6% que conocen «muy poco» sus intereses personales y segundo de ESO con el 16,5% que piensa que sí conoce «mucho» sus intereses personales. En línea general, los alumnos de primero de ESO son los que conocen mejor sus intereses personales (44,7%), mientras que los de cuarto por el contrario, son los que menos los conocen con un 37,9%.

## 29. En qué grado conocen tus intereses profesionales.

Tabla de contingencia Curso \* En qué grado conocen sus intereses profesionales

		En qué grado conocen sus intereses profesionales							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	10	9	32	23	9	85
		% de Curso	2,4%	11,8%	10,6%	37,6%	27,1%	10,6%	100,0%
		% del total	,6%	2,9%	2,6%	9,2%	6,6%	2,6%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	5	14	14	32	16	10	91
		% de Curso	5,5%	15,4%	15,4%	35,2%	17,6%	11,0%	100,0%
		% del total	1,4%	4,0%	4,0%	9,2%	4,6%	2,9%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	13	20	32	18	14	98
		% de Curso	1,0%	13,3%	20,4%	32,7%	18,4%	14,3%	100,0%
		% del total	,3%	3,7%	5,7%	9,2%	5,2%	4,0%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	4	12	14	15	19	10	74
		% de Curso	5,4%	16,2%	18,9%	20,3%	25,7%	13,5%	100,0%
		% del total	1,1%	3,4%	4,0%	4,3%	5,5%	2,9%	21,3%
Total	Total	Recuento	12	49	57	111	76	43	348
		% de Curso	3,4%	14,1%	16,4%	31,9%	21,8%	12,4%	100,0%
		% del total	3,4%	14,1%	16,4%	31,9%	21,8%	12,4%	100,0%

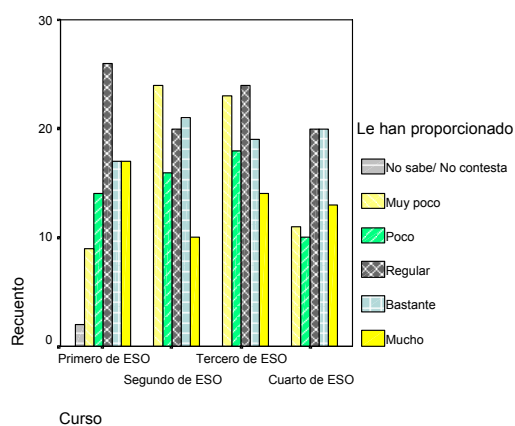


En comparación los datos que se observan en la tabla de contingencia, con los datos que arroja la pregunta anterior, se verifica la existencia de una conciencia sobre lo que es la vida laboral o los estudios superiores. En los tres primeros cursos la opción «regular» es la más elegida por aproximadamente un tercio del curso. Respecto a las opciones restantes, aparece una simetría entorno a la opción central destacando «bastante» en primero de ESO con el 27,1% y «mucho» con el 14,3% en tercero de ESO. Por lo general el curso que presenta una mayor conocimiento de sus intereses profesionales es cuarto de ESO con el 39,2%.

### 30. Te han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente tu futuro profesional.

Tabla de contingencia Curso \* Le han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional

		Le han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	9	14	26	17	17	85
		% de Curso	2,4%	10,6%	16,5%	30,6%	20,0%	20,0%	100,0%
		% del total	,6%	2,6%	4,0%	7,5%	4,9%	4,9%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento		24	16	20	21	10	91
		% de Curso		26,4%	17,6%	22,0%	23,1%	11,0%	100,0%
		% del total		6,9%	4,6%	5,7%	6,0%	2,9%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento		23	18	24	19	14	98
		% de Curso		23,5%	18,4%	24,5%	19,4%	14,3%	100,0%
		% del total		6,6%	5,2%	6,9%	5,5%	4,0%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		11	10	20	20	13	74
		% de Curso		14,9%	13,5%	27,0%	27,0%	17,6%	100,0%
		% del total		3,2%	2,9%	5,7%	5,7%	3,7%	21,3%
Total		Recuento	2	67	58	90	77	54	348
		% de Curso	,6%	19,3%	16,7%	25,9%	22,1%	15,5%	100,0%
		% del total	,6%	19,3%	16,7%	25,9%	22,1%	15,5%	100,0%

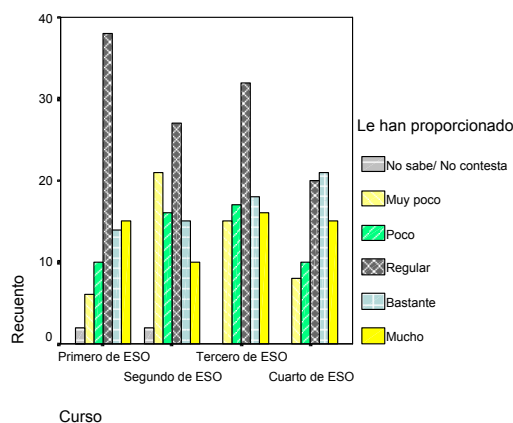


Para esta pregunta las respuestas que han dado los diferentes cursos han sido muy diversas. Para primero de ESO la información que se le ha dado ha sido mayoritariamente «regular» tendiendo a «bastante»-«mucho». En segundo de ESO el pensamiento es diferente situándose en el lado opuesto. El 26,4% opina que se le ha ofrecido «muy poca» información. En el tercer curso la opción intermedia es la que recoge más adeptos pero en la suma, hay una mayoría que opina que se le ha dado «poca» o «muy poca» información para poder elegir su futuro profesional. Por último, en cuarto de ESO los datos vuelven a ser positivos obteniendo los valores más altos las opciones «regular» (27,0%) y «bastante» (27,0%). La tercera opción más elegida es «mucho» por lo que se puede comprobar que las tareas sobre información profesional que se están llevando a cabo con estos alumnos son positivas e indudablemente beneficiosas.

### 31. Te han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente tu futuro académico.

Tabla de contingencia Curso \* Le han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico

		Le han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	6	10	38	14	15	85
		% de Curso	2,4%	7,1%	11,8%	44,7%	16,5%	17,6%	100,0%
		% del total	,6%	1,7%	2,9%	10,9%	4,0%	4,3%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	21	16	27	15	10	91
		% de Curso	2,2%	23,1%	17,6%	29,7%	16,5%	11,0%	100,0%
		% del total	,6%	6,0%	4,6%	7,8%	4,3%	2,9%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		15	17	32	18	16	98
		% de Curso		15,3%	17,3%	32,7%	18,4%	16,3%	100,0%
		% del total		4,3%	4,9%	9,2%	5,2%	4,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		8	10	20	21	15	74
		% de Curso		10,8%	13,5%	27,0%	28,4%	20,3%	100,0%
		% del total		2,3%	2,9%	5,7%	6,0%	4,3%	21,3%
Total	Total	Recuento	4	50	53	117	68	56	348
		% de Curso	1,1%	14,4%	15,2%	33,6%	19,5%	16,1%	100,0%
		% del total	1,1%	14,4%	15,2%	33,6%	19,5%	16,1%	100,0%



Los valores que aparecen en esta tabla se asemejan en un alto grado a los que presentan la tabla de contingencia sobre si han recibido suficiente información para elegir su futuro profesional. En el caso actual hay una tendencia a la elección de las opciones centrales «regular» y «bastante». En

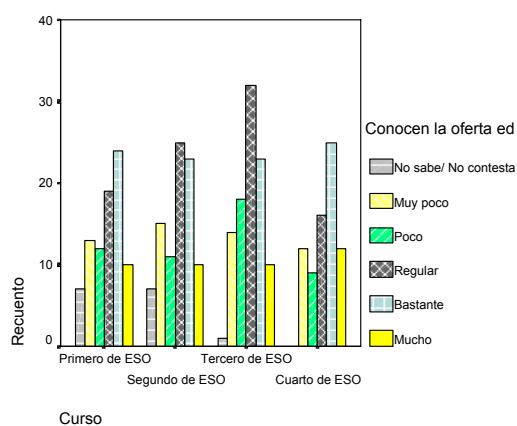
los cursos de primero y segundo ha habido una tendencia mayor hacia éstas opciones mientras que tercero y cuarto de ESO han aumentado sus valores en las opciones «bastante» y «mucho». En el caso concreto de cuarto, la opción «bastante» pasa de tener 27,0% a 28,4% y la opción «mucho» de 17,6% a 20,3%. Por lo que se desprende la existencia de una mayor actividad dedicada a este campo en los dos últimos cursos de esta etapa mientras que en los dos primeros es minoritaria, sobre todo en primero de ESO.

### **32. Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad.**

**Tabla de contingencia Curso \* Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad**

		Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	7	13	12	19	24	10	85
		% de Curso	8,2%	15,3%	14,1%	22,4%	28,2%	11,8%	100,0%
		% del total	2,0%	3,7%	3,4%	5,5%	6,9%	2,9%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	7	15	11	25	23	10	91
		% de Curso	7,7%	16,5%	12,1%	27,5%	25,3%	11,0%	100,0%
		% del total	2,0%	4,3%	3,2%	7,2%	6,6%	2,9%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	1	14	18	32	23	10	98
		% de Curso	1,0%	14,3%	18,4%	32,7%	23,5%	10,2%	100,0%
		% del total	,3%	4,0%	5,2%	9,2%	6,6%	2,9%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		12	9	16	25	12	74
		% de Curso		16,2%	12,2%	21,6%	33,8%	16,2%	100,0%
		% del total		3,4%	2,6%	4,6%	7,2%	3,4%	21,3%
Total	Recuento	15	54	50	92	95	42	348	
	% de Curso	4,3%	15,5%	14,4%	26,4%	27,3%	12,1%	100,0%	
	% del total	4,3%	15,5%	14,4%	26,4%	27,3%	12,1%	100,0%	



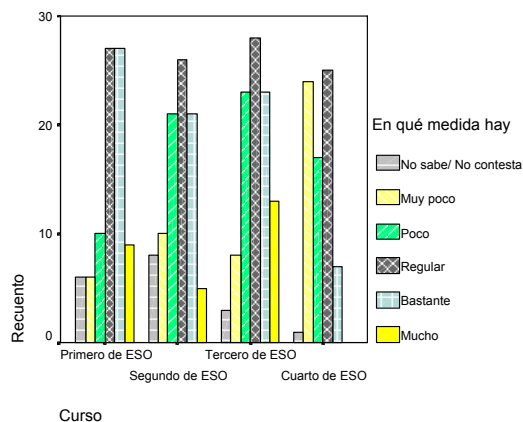


Los datos que ofrece la tabla anterior son bastante fidedignos a lo que se podía esperar. En primero de ESO se nos revela que el 8,2% no sabe que de la optatividad. En este mismo sentido el 15,3% conoce «muy poco» sobre este tema y solo 11,8% tiene «mucho» conocimiento al respecto. La opción más elegida ha sido «bastante» con el 28,2%. En los dos años sucesivos, segundo y tercero, se produce un cambio con el aumento de las elecciones de las opciones «regular» y «muy poco». En segundo de ESO la opción «regular» alcanza el 25,7% y «muy poco» el 16,5%. En el siguiente curso esas mismas opciones reciben el 32,7% y el 14,3% respectivamente. En estos mismos cursos la opción «mucho» desciende rondando el 10,5%. En cuarto de ESO la situación vuelve a recuperarse resurgiendo la opción «bastante» con el 33,8%. Otro dato significativo en este curso es la igualdad entre aquellos que piensan que tienen «mucho» conocimiento como los que opinan que tienen «muy poco». Ambos con el 16,2%.

### 33. En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.

Tabla de contingencia Curso \* En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.

		En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	6	6	10	27	27	9	85
		% de Curso	7,1%	7,1%	11,8%	31,8%	31,8%	10,6%	100,0%
		% del total	1,7%	1,7%	2,9%	7,8%	7,8%	2,6%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	8	10	21	26	21	5	91
		% de Curso	8,8%	11,0%	23,1%	28,6%	23,1%	5,5%	100,0%
		% del total	2,3%	2,9%	6,0%	7,5%	6,0%	1,4%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	3	8	23	28	23	13	98
		% de Curso	3,1%	8,2%	23,5%	28,6%	23,5%	13,3%	100,0%
		% del total	,9%	2,3%	6,6%	8,0%	6,6%	3,7%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	24	17	25	7		74
		% de Curso	1,4%	32,4%	23,0%	33,8%	9,5%		100,0%
		% del total	,3%	6,9%	4,9%	7,2%	2,0%		21,3%
Total	Total	Recuento	18	48	71	106	78	27	348
		% de Curso	5,2%	13,8%	20,4%	30,5%	22,4%	7,8%	100,0%
		% del total	5,2%	13,8%	20,4%	30,5%	22,4%	7,8%	100,0%



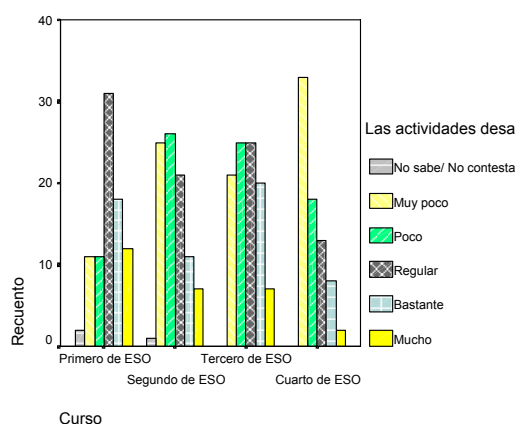
Las respuestas emitidas ha esta cuestión han sido muy contundentes. En el caso de primero de ESO existe una opinión igualitaria entre «regular» y «bastante» con el 31,8%. En segundo y tercero esa igualdad se establece entre las opciones «poco» y «bastante» 23,1% y 23,5% y despunta la opción «regular» con el 28,6% en ambos cursos. Respecto a la opción «mucho» vemos como se produce una depresión en segundo de ESO

levantándose en tercero (13,3%) y desapareciendo en el siguiente curso. En cuarto de ESO los valores dan un vuelco ascendiendo la opción «muy poco» hasta el 32,4% y «regular» al 33,8%. Parece que en cuarto de ESO la información que se les ofrecen para la elección de optativas es escasa contrastando con los resultados de la pregunta anterior en la que dicen que conocen dicha información en un alto grado. La posible explicación está en las relaciones entre los compañeros de diferentes clases y cursos y los comentarios que suscitan esta temática.

### 34. Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal te han permitido conocerte mejor.

Tabla de contingencia Curso \* Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal le han permitido al alumnado conocerse más en profundidad

		Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal le han permitido al alumnado conocerse más en profundidad							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	11	11	31	18	12	55
		% de Curso	2,4%	12,9%	12,9%	36,5%	21,2%	14,1%	100,0%
		% del total	,6%	3,2%	3,2%	8,9%	5,2%	3,4%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	1	25	26	21	11	7	51
		% de Curso	1,1%	27,5%	28,6%	23,1%	12,1%	7,7%	100,0%
		% del total	,3%	7,2%	7,5%	6,0%	3,2%	2,0%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento		21	25	25	20	7	58
		% de Curso		21,4%	25,5%	25,5%	20,4%	7,1%	100,0%
		% del total		6,0%	7,2%	7,2%	5,7%	2,0%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		33	18	13	8	2	74
		% de Curso		44,6%	24,3%	17,6%	10,8%	2,7%	100,0%
		% del total		9,5%	5,2%	3,7%	2,3%	,6%	21,3%
Total		Recuento	3	90	80	90	57	28	348
		% de Curso	,9%	25,9%	23,0%	25,9%	16,4%	8,0%	100,0%
		% del total	,9%	25,9%	23,0%	25,9%	16,4%	8,0%	100,0%

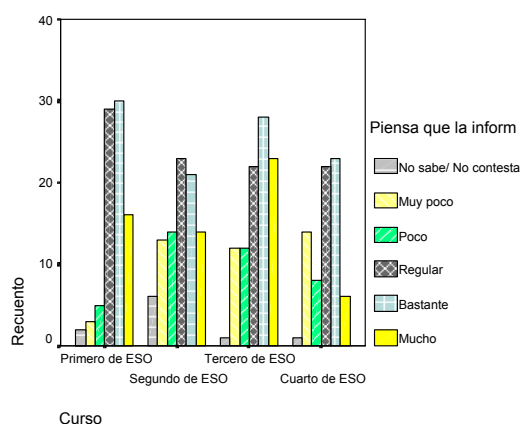


La visión general del alumnado hacia esta cuestión es que le ha servido «regular» o para «muy poco». En el primer caso estarían los alumnos de primero de ESO con el 36,5%. En la segunda situación estarían segundo con el 28,6% («poco») y cuarto de ESO con el 44,6% («muy poco»). En tercero de ESO existe una igualdad entre los resultados de la opción «regular» y «poco» con el 25,5% de los casos.

**35. Piensas que la información que se te ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada.**

**Tabla de contingencia Curso \* Piensa que la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada**

		Piensa que la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	3	5	29	30	16	85
		% de Curso	2,4%	3,5%	5,9%	34,1%	35,3%	18,8%	100,0%
		% del total	,6%	,9%	1,4%	8,3%	8,6%	4,6%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	6	13	14	23	21	14	91
		% de Curso	6,6%	14,3%	15,4%	25,3%	23,1%	15,4%	100,0%
		% del total	1,7%	3,7%	4,0%	6,6%	6,0%	4,0%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	12	12	22	28	23	98
		% de Curso	1,0%	12,2%	12,2%	22,4%	28,6%	23,5%	100,0%
		% del total	,3%	3,4%	3,4%	6,3%	8,0%	6,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	14	8	22	23	6	74
		% de Curso	1,4%	18,9%	10,8%	29,7%	31,1%	8,1%	100,0%
		% del total	,3%	4,0%	2,3%	6,3%	6,6%	1,7%	21,3%
Total	Total	Recuento	10	42	39	96	102	59	348
		% de Curso	2,9%	12,1%	11,2%	27,6%	29,3%	17,0%	100,0%
		% del total	2,9%	12,1%	11,2%	27,6%	29,3%	17,0%	100,0%



En primero, tercero y cuarto de ESO piensan mayoritariamente que la información que se les ha dado sobre las elecciones académicas ha sido «bastante» en los siguientes porcentajes: 35,3%, 28,6% y 31,1%. Seguida por la opción «regular» por escasa diferencia. Por el contrario en segundo de ESO la valoración a este ítem es más negativa considerando el 25,3% del alumnado de ese curso que la información sobre las elecciones académicas ha sido «regular».

### 36. ¿Qué temas te gustaría tratar en la tutoría individual?:

Temas de tutoría	No sabe/ No contesta	Recuento	Curso				Total
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	
					N=2 (100,0%)	N=2 (100,0%)	
		% fila			(,5%)	(,1%)	
		% columna			(,1%)	(,1%)	
		% tabla					
	Técnicas de estudio	Recuento	N=42	N=41	N=56	N=31	N=170
		% fila	(24,7%)	(24,1%)	(32,9%)	(18,2%)	(100,0%)
		% columna	(13,3%)	(9,3%)	(14,4%)	(10,2%)	(11,7%)
		% tabla	(2,9%)	(2,8%)	(3,9%)	(2,1%)	(11,7%)
	Educación sexual	Recuento	N=32	N=43	N=21	N=20	N=116
		% fila	(27,6%)	(37,1%)	(18,1%)	(17,2%)	(100,0%)
		% columna	(10,1%)	(9,8%)	(5,4%)	(6,6%)	(8,0%)
		% tabla	(2,2%)	(3,0%)	(1,4%)	(1,4%)	(8,0%)
	Educación para el consumo	Recuento	N=9	N=11	N=4	N=5	N=29
		% fila	(31,0%)	(37,9%)	(13,8%)	(17,2%)	(100,0%)
		% columna	(2,8%)	(2,5%)	(1,0%)	(1,6%)	(2,0%)
		% tabla	(,6%)	(,8%)	(,3%)	(,3%)	(2,0%)
	Drogas	Recuento	N=23	N=36	N=18	N=13	N=90
		% fila	(25,6%)	(40,0%)	(20,0%)	(14,4%)	(100,0%)
		% columna	(7,3%)	(8,2%)	(4,6%)	(4,3%)	(6,2%)
		% tabla	(1,6%)	(2,5%)	(1,2%)	(,9%)	(6,2%)
	Bebidas Alcohólicas	Recuento	N=12	N=35	N=13	N=16	N=76
		% fila	(15,8%)	(46,1%)	(17,1%)	(21,1%)	(100,0%)
		% columna	(3,8%)	(7,9%)	(3,3%)	(5,3%)	(5,2%)
		% tabla	(,8%)	(2,4%)	(,9%)	(1,1%)	(5,2%)
	Familiares	Recuento	N=26	N=20	N=18	N=8	N=72
		% fila	(36,1%)	(27,8%)	(25,0%)	(11,1%)	(100,0%)
		% columna	(8,2%)	(4,5%)	(4,6%)	(2,6%)	(5,0%)
		% tabla	(1,8%)	(1,4%)	(1,2%)	(,6%)	(5,0%)
	Anorexia y bulimia	Recuento	N=13	N=19	N=5	N=5	N=42
		% fila	(31,0%)	(45,2%)	(11,9%)	(11,9%)	(100,0%)
		% columna	(4,1%)	(4,3%)	(1,3%)	(1,6%)	(2,9%)
		% tabla	(,9%)	(1,3%)	(,3%)	(,3%)	(2,9%)
	Tabaco	Recuento	N=15	N=35	N=11	N=13	N=74
		% fila	(20,3%)	(47,3%)	(14,9%)	(17,6%)	(100,0%)
		% columna	(4,7%)	(7,9%)	(2,8%)	(4,3%)	(5,1%)
		% tabla	(1,0%)	(2,4%)	(,8%)	(,9%)	(5,1%)
	Desarrollo de la autoestima	Recuento	N=22	N=36	N=39	N=20	N=117
		% fila	(18,8%)	(30,8%)	(33,3%)	(17,1%)	(100,0%)
		% columna	(7,0%)	(8,2%)	(10,0%)	(6,6%)	(8,1%)
		% tabla	(1,5%)	(2,5%)	(2,7%)	(1,4%)	(8,1%)
	Orientación personal	Recuento	N=25	N=35	N=51	N=42	N=153
		% fila	(16,3%)	(22,9%)	(33,3%)	(27,5%)	(100,0%)
		% columna	(7,9%)	(7,9%)	(13,1%)	(13,8%)	(10,5%)
		% tabla	(1,7%)	(2,4%)	(3,5%)	(2,9%)	(10,5%)
	Orientación profesional y laboral	Recuento	N=33	N=42	N=66	N=59	N=200
		% fila	(16,5%)	(21,0%)	(33,0%)	(29,5%)	(100,0%)
		% columna	(10,4%)	(9,5%)	(16,9%)	(19,4%)	(13,8%)
		% tabla	(2,3%)	(2,9%)	(4,5%)	(4,1%)	(13,8%)
	Ocio y tiempo libre	Recuento	N=31	N=40	N=20	N=25	N=116
		% fila	(26,7%)	(34,5%)	(17,2%)	(21,6%)	(100,0%)
		% columna	(9,8%)	(9,1%)	(5,1%)	(8,2%)	(8,0%)
		% tabla	(2,1%)	(2,8%)	(1,4%)	(1,7%)	(8,0%)
	Académicos	Recuento	N=33	N=48	N=66	N=47	N=194
		% fila	(17,0%)	(24,7%)	(34,0%)	(24,2%)	(100,0%)
		% columna	(10,4%)	(10,9%)	(16,9%)	(15,5%)	(13,4%)
		% tabla	(2,3%)	(3,3%)	(4,5%)	(3,2%)	(13,4%)
Total	Recuento		N=85	N=91	N=98	N=74	N=348
	% fila		(5,9%)	(6,3%)	(6,8%)	(5,1%)	(24,0%)
	% columna		(26,9%)	(20,6%)	(25,1%)	(24,3%)	(24,0%)
	% tabla		(5,9%)	(6,3%)	(6,8%)	(5,1%)	(24,0%)

Haciendo una lectura detallada de la tabla de contingencia que antecede, podemos determinar los cinco temas que más le interesa tratar al alumnado en la tutoría individual. Para primero de ESO estos temas serían de más a menos interés: Técnicas de estudio (13,3%), Orientación profesional y laboral (10,4%), Académicos (10,4%), Educación sexual (10,1%) y Ocio y tiempo libre (9,8%). En segundo de ESO las elecciones son muy parecidas pero con diferente graduación en su interés: Académicos (10,9%), Educación sexual (9,8%), Orientación profesional y laboral (9,5%), Técnicas de estudio (9,3%) y Ocio y tiempo libre (9,1%). Las elecciones en tercero de ESO denotan una transición en las preferencias del alumnado y de sus intereses: Orientación profesional y laboral (16,9%), Académicos (16,9%), Técnicas de estudio (14,4%), Orientación personal (13,1%) y Desarrollo de la autoestima (10,0%). Entre tercero y cuarto de ESO hay una mayor similitud entre los interés que les mueven, aunque en este último curso se aprecia un cierto grado de maduración con respecto al anterior de acuerdo a las prioridades en la temática: Orientación profesional y laboral (19,4%), Académicos (15,5%), Orientación personal (13,8%), Técnicas de estudio (10,2%) y Ocio y tiempo libre (8,2%).

Teniendo en cuenta los intereses y prioridades de todo el alumnado, los temas que les gustaría tratar en la tutoría individual serían: Orientación profesional y laboral (13,8%), Académicos (13,4%), Técnicas de estudio (11,7%), Orientación personal (10,5%), Desarrollo de la autoestima (8,1%) y Educación sexual (8,0%).

### **37. ¿Qué temas te gustaría tratar en la tutoría grupal?:**

Temas grupal	No sabe/ No contesta	Recuento	Curso				Total
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	
					N=1 (100,0%)	N=1 (100,0%)	
		% fila			(,2%)	(,1%)	
		% columna			(,1%)	(,1%)	
		% tabla					
	Técnicas de estudio	Recuento	N=24	N=37	N=47	N=22	N=130
		% fila	(18,5%)	(28,5%)	(36,2%)	(16,9%)	(100,0%)
		% columna	(7,7%)	(6,9%)	(11,4%)	(5,6%)	(7,9%)
		% tabla	(1,5%)	(2,2%)	(2,8%)	(1,3%)	(7,9%)
	Educación vial	Recuento	N=30	N=37	N=17	N=26	N=110
		% fila	(27,3%)	(33,6%)	(15,5%)	(23,6%)	(100,0%)
		% columna	(9,6%)	(6,9%)	(4,1%)	(6,6%)	(6,7%)
		% tabla	(1,8%)	(2,2%)	(1,0%)	(1,6%)	(6,7%)
	Educación sexual	Recuento	N=51	N=65	N=50	N=37	N=203
		% fila	(25,1%)	(32,0%)	(24,6%)	(18,2%)	(100,0%)
		% columna	(16,3%)	(12,2%)	(12,1%)	(9,4%)	(12,3%)
		% tabla	(3,1%)	(3,9%)	(3,0%)	(2,2%)	(12,3%)
	Educación para el consumo	Recuento	N=8	N=20	N=11	N=15	N=54
		% fila	(14,8%)	(37,0%)	(20,4%)	(27,8%)	(100,0%)
		% columna	(2,6%)	(3,8%)	(2,7%)	(3,8%)	(3,3%)
		% tabla	(,5%)	(1,2%)	(,7%)	(,9%)	(3,3%)
	Drogas	Recuento	N=29	N=51	N=38	N=28	N=146
		% fila	(19,9%)	(34,9%)	(26,0%)	(19,2%)	(100,0%)
		% columna	(9,3%)	(9,6%)	(9,2%)	(7,1%)	(8,8%)
		% tabla	(1,8%)	(3,1%)	(2,3%)	(1,7%)	(8,8%)
	Bebidas Alcohólicas	Recuento	N=22	N=46	N=33	N=27	N=128
		% fila	(17,2%)	(35,9%)	(25,8%)	(21,1%)	(100,0%)
		% columna	(7,0%)	(8,6%)	(8,0%)	(6,9%)	(7,7%)
		% tabla	(1,3%)	(2,8%)	(2,0%)	(1,6%)	(7,7%)
	Anorexia y bulimia	Recuento	N=18	N=27	N=15	N=10	N=70
		% fila	(25,7%)	(38,6%)	(21,4%)	(14,3%)	(100,0%)
		% columna	(5,8%)	(5,1%)	(3,6%)	(2,5%)	(4,2%)
		% tabla	(1,1%)	(1,6%)	(,9%)	(,6%)	(4,2%)
	Familiares	Recuento	N=17	N=21	N=14	N=8	N=60
		% fila	(28,3%)	(35,0%)	(23,3%)	(13,3%)	(100,0%)
		% columna	(5,4%)	(3,9%)	(3,4%)	(2,0%)	(3,6%)
		% tabla	(1,0%)	(1,3%)	(,8%)	(,5%)	(3,6%)
	Tabaco	Recuento	N=17	N=48	N=31	N=25	N=121
		% fila	(14,0%)	(39,7%)	(25,6%)	(20,7%)	(100,0%)
		% columna	(5,4%)	(9,0%)	(7,5%)	(6,4%)	(7,3%)
		% tabla	(1,0%)	(2,9%)	(1,9%)	(1,5%)	(7,3%)
	Desarrollo de la autoestima	Recuento	N=11	N=33	N=23	N=30	N=97
		% fila	(11,3%)	(34,0%)	(23,7%)	(30,9%)	(100,0%)
		% columna	(3,5%)	(6,2%)	(5,6%)	(7,6%)	(5,9%)
		% tabla	(,7%)	(2,0%)	(1,4%)	(1,8%)	(5,9%)
	Orientación personal	Recuento	N=10	N=26	N=18	N=31	N=85
		% fila	(11,8%)	(30,6%)	(21,2%)	(36,5%)	(100,0%)
		% columna	(3,2%)	(4,9%)	(4,3%)	(7,9%)	(5,1%)
		% tabla	(,6%)	(1,6%)	(1,1%)	(1,9%)	(5,1%)
	Orientación profesional y laboral	Recuento	N=16	N=29	N=38	N=48	N=131
		% fila	(12,2%)	(22,1%)	(29,0%)	(36,6%)	(100,0%)
		% columna	(5,1%)	(5,4%)	(9,2%)	(12,2%)	(7,9%)
		% tabla	(1,0%)	(1,8%)	(2,3%)	(2,9%)	(7,9%)
	Ecología	Recuento	N=12	N=16	N=13	N=21	N=62
		% fila	(19,4%)	(25,8%)	(21,0%)	(33,9%)	(100,0%)
		% columna	(3,8%)	(3,0%)	(3,1%)	(5,3%)	(3,8%)
		% tabla	(,7%)	(1,0%)	(,8%)	(1,3%)	(3,8%)
	Ocio y tiempo libre	Recuento	N=35	N=47	N=32	N=29	N=143
		% fila	(24,5%)	(32,9%)	(22,4%)	(20,3%)	(100,0%)
		% columna	(11,2%)	(8,8%)	(7,7%)	(7,4%)	(8,7%)
		% tabla	(2,1%)	(2,8%)	(1,9%)	(1,8%)	(8,7%)
	Académicos	Recuento	N=13	N=30	N=33	N=36	N=112
		% fila	(11,6%)	(26,8%)	(29,5%)	(32,1%)	(100,0%)
		% columna	(4,2%)	(5,6%)	(8,0%)	(9,2%)	(6,8%)
		% tabla	(,8%)	(1,8%)	(2,0%)	(2,2%)	(6,8%)
Total	Recuento		N=85	N=91	N=98	N=74	N=348
	% fila		(5,1%)	(5,5%)	(5,9%)	(4,5%)	(21,1%)
	% columna		(27,2%)	(17,1%)	(23,7%)	(18,8%)	(21,1%)
	% tabla		(5,1%)	(5,5%)	(5,9%)	(4,5%)	(21,1%)



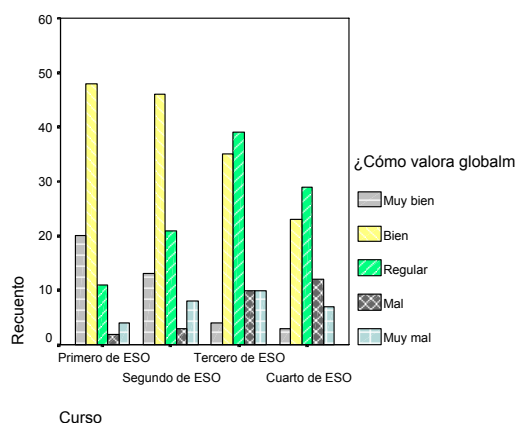
En el caso que se presenta ahora, las temáticas para la tutoría grupal cambian bastante respecto a los temas que quieren tratar individualmente. Siguiendo el procedimiento anterior, extraeremos los cinco temas más importantes que desearían tratar los alumnos por cursos. Para los alumnos de primero de ESO éstos serían: Educación sexual (16,3%), Ocio y tiempo libre (11,2%), Educación vial (9,6%), Drogas (9,3%) y Técnicas de estudio (7,7%). En segundo de ESO los temas a tratar evolucionan, aparecen unos nuevos aunque el primero sigue siendo el mismo: Educación sexual (12,2%), Drogas (9,6%), Tabaco (9,0%), Ocio y tiempo libre (8,8%) y Bebidas alcohólicas (8,6%). En tercero de ESO se da un paso más en la evolución temática manteniéndose, eso sí, la Educación sexual (12,1%) como el primer tema a tratar seguido de los siguientes: Técnicas de estudio (11,4%), Drogas (9,2%), Orientación profesional y laboral (9,2), Bebidas alcohólicas (8,0%) y Académicos (8,0%). En cuarto de ESO las prioridades son otras pero tienen algo en común con los cursos anteriores: Orientación profesional y laboral (12,2%), Educación sexual (9,4%), Académicos (9,2%), Orientación personal (7,9%) y Desarrollo de la autoestima (7,6%).

De forma general el alumnado requiere información sobre estos cinco temas prioritariamente: Educación sexual (12,3%), Drogas (8,8%), Ocio y tiempo libre (8,7%), Técnicas de estudio (7,9%) y Orientación profesional y laboral (7,9%). Como se puede comprobar son muy diferentes las temáticas que prefieren abordar el alumnado en la tutoría individual que en la grupal. En esta última se desea tratar temas más espinosos y se utiliza al grupo como escudo o protección ante posibles preguntas que uno no se atreve a realizar.

### 38. ¿Cómo valoras globalmente la tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Cómo valoras globalmente la tutoría grupal?

		¿Cómo valoras globalmente la tutoría grupal?					Total	
		Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal		
Curso	Primero de ESO	Recuento	20	48	11	2	4	85
		% de Curso	23,5%	56,5%	12,9%	2,4%	4,7%	100,0%
		% del total	5,7%	13,8%	3,2%	,6%	1,1%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	13	46	21	3	8	91
		% de Curso	14,3%	50,5%	23,1%	3,3%	8,8%	100,0%
		% del total	3,7%	13,2%	6,0%	,9%	2,3%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	4	35	39	10	10	93
		% de Curso	4,1%	35,7%	39,8%	10,2%	10,2%	100,0%
		% del total	1,1%	10,1%	11,2%	2,9%	2,9%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	3	23	29	12	7	74
		% de Curso	4,1%	31,1%	39,2%	16,2%	9,5%	100,0%
		% del total	,9%	6,6%	8,3%	3,4%	2,0%	21,3%
Total	Total	Recuento	40	152	100	27	29	343
		% de Curso	11,5%	43,7%	28,7%	7,8%	8,3%	100,0%
		% del total	11,5%	43,7%	28,7%	7,8%	8,3%	100,0%



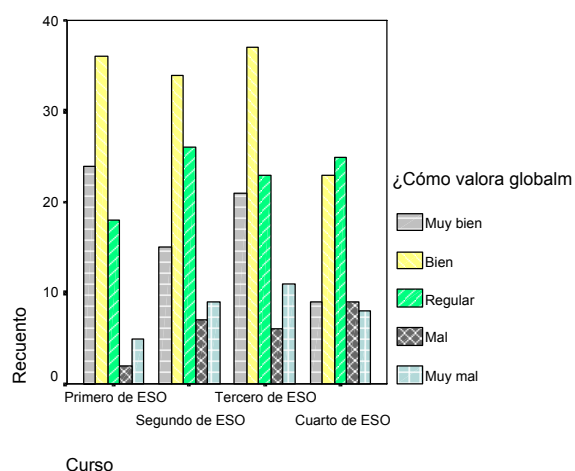
La valoración global que hacen los alumnos de primero y segundo de ESO de la tutoría grupal es «bien» con más del 50,0% por ciento de cada curso. En los otros dos cursos superiores la valoración global es «regular» llegando casi al 40,0% del alumnado de cada curso.

Concretamente en primero de ESO el 80,0% la valora como «bien» - «muy bien». En segundo de ESO el 50,5% la valora como «bien» mientras que el 23,1% la ve «regular». En tercero de ESO se produce un cambio bastante importante ascendiendo la opción «regular» al 39,8% y «bien» desciende del 50,0% al 35,7%. En cuarto de ESO sigue la tónica del curso anterior en la valoración negativa obteniendo la opción «mal» 16,2% y «regular» el 39,2%.

### 39. ¿Cómo valoras globalmente la tutoría individual?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Cómo valoras globalmente la tutoría individual?

		¿Cómo valoras globalmente la tutoría individual?						
			Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	24	36	18	2	5	85
		% de Curso	28,2%	42,4%	21,2%	2,4%	5,9%	100,0%
		% del total	6,9%	10,3%	5,2%	,6%	1,4%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	15	34	26	7	9	91
		% de Curso	16,5%	37,4%	28,6%	7,7%	9,9%	100,0%
		% del total	4,3%	9,8%	7,5%	2,0%	2,6%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	21	37	23	6	11	93
		% de Curso	21,4%	37,8%	23,5%	6,1%	11,2%	100,0%
		% del total	6,0%	10,6%	6,6%	1,7%	3,2%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	9	23	25	9	8	74	
	% de Curso	12,2%	31,1%	33,8%	12,2%	10,8%	100,0%	
	% del total	2,6%	6,6%	7,2%	2,6%	2,3%	21,3%	
Total	Recuento	69	130	92	24	33	343	
	% de Curso	19,8%	37,4%	26,4%	6,9%	9,5%	100,0%	
	% del total	19,8%	37,4%	26,4%	6,9%	9,5%	100,0%	

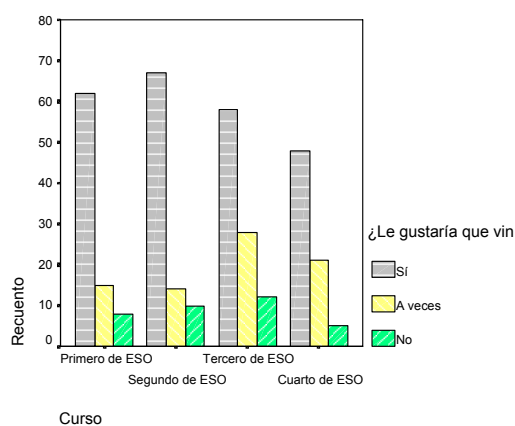


Respecto a la valoración de la tutoría individual los tres primeros cursos hacen un balance bastante positivo. La opción «bien» alcanza valores de 42,4%, 37,4% y 37,8% respectivamente. Destaca en tercero de ESO la opción «muy mal» que consigue el valor más alto de todos los cursos con el 11,2%. En cuarto de ESO la opción más elegida es «regular» con el 33,8% seguida por «bien» con el 31,1%. En este curso, un 23,0% del alumnado valora «mal» - «muy mal» la tutoría individual. Como conclusión, los cursos tienen una imagen positiva de la tutoría individual mientras que los alumnos de edades superiores tienden a opinar todo lo contrario.

#### **40. ¿Te gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?**

		¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?				
		Sí	A veces	No	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	62	15	8	85
		% de Curso	72,9%	17,6%	9,4%	100,0%
		% de ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?	26,4%	19,2%	22,9%	24,4%
		% del total	17,8%	4,3%	2,3%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	67	14	10	91
		% de Curso	73,6%	15,4%	11,0%	100,0%
		% de ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?	28,5%	17,9%	28,6%	26,1%
		% del total	19,3%	4,0%	2,9%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	58	28	12	98
		% de Curso	59,2%	28,6%	12,2%	100,0%
		% de ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?	24,7%	35,9%	34,3%	28,2%
		% del total	16,7%	8,0%	3,4%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	48	21	5	74
		% de Curso	64,9%	28,4%	6,8%	100,0%
		% de ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?	20,4%	26,9%	14,3%	21,3%
		% del total	13,8%	6,0%	1,4%	21,3%
Total	Total	Recuento	235	78	35	348
		% de Curso	67,5%	22,4%	10,1%	100,0%
		% de ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	67,5%	22,4%	10,1%	100,0%



Sobre la posibilidad de asistir personas de fuera del Colegio a las tutorías grupales una inmensa mayoría está de acuerdo con esta idea. En primero y segundo de ESO los valores que toma la opción «Sí» son muy parecidos rozando las 3/4 parte del alumnado de cada curso. En los otros dos cursos superiores hay un descenso en esta opción aumentando «a veces» en más de un 10% de los otros cursos inferiores. Sobresalen los valores de las opciones «Sí» en segundo de ESO con el 73,6% y en tercero de ESO la opción «No» con el 12,2% las más altas en las opciones extremas.

#### 40.1. ¿Por qué?

		Curso					
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
por que	Porque estaríamos más atentos	Recuento	N=7	N=17	N=10	N=15	N=49
		% fila	(14,3%)	(34,7%)	(20,4%)	(30,6%)	(100,0%)
		% columna	(8,5%)	(13,7%)	(7,8%)	(14,2%)	(11,1%)
		% tabla	(1,6%)	(3,9%)	(2,3%)	(3,4%)	(11,1%)
	Porque podrían dar otra visión a los temas	Recuento	N=18	N=24	N=26	N=26	N=94
		% fila	(19,1%)	(25,5%)	(27,7%)	(27,7%)	(100,0%)
		% columna	(22,0%)	(19,4%)	(20,2%)	(24,5%)	(21,3%)
		% tabla	(4,1%)	(5,4%)	(5,9%)	(5,9%)	(21,3%)
	Porque el tutor no está suficientemente preparado para darla	Recuento	N=6	N=19	N=12	N=14	N=51
		% fila	(11,8%)	(37,3%)	(23,5%)	(27,5%)	(100,0%)
		% columna	(7,3%)	(15,3%)	(9,3%)	(13,2%)	(11,6%)
		% tabla	(1,4%)	(4,3%)	(2,7%)	(3,2%)	(11,6%)
	Porque son personas expertas en esos temas	Recuento	N=13	N=35	N=34	N=20	N=102
		% fila	(12,7%)	(34,3%)	(33,3%)	(19,6%)	(100,0%)
		% columna	(15,9%)	(28,2%)	(26,4%)	(18,9%)	(23,1%)
		% tabla	(2,9%)	(7,9%)	(7,7%)	(4,5%)	(23,1%)
	Porque conoceríamos cosas de la vida cotidiana	Recuento	N=20	N=22	N=27	N=16	N=85
		% fila	(23,5%)	(25,9%)	(31,8%)	(18,8%)	(100,0%)
		% columna	(24,4%)	(17,7%)	(20,9%)	(15,1%)	(19,3%)
		% tabla	(4,5%)	(5,0%)	(6,1%)	(3,6%)	(19,3%)
	Porque perderíamos tiempo con las presentaciones	Recuento	N=1		N=1	N=4	N=6
		% fila	(16,7%)		(16,7%)	(66,7%)	(100,0%)
		% columna	(1,2%)		(,8%)	(3,8%)	(1,4%)
		% tabla	(,2%)		(,2%)	(,9%)	(1,4%)
	Porque no lo conocemos	Recuento	N=3	N=1	N=4	N=4	N=12
		% fila	(25,0%)	(8,3%)	(33,3%)	(33,3%)	(100,0%)
		% columna	(3,7%)	(,8%)	(3,1%)	(3,8%)	(2,7%)
	% tabla	(,7%)	(,2%)	(,9%)	(,9%)	(2,7%)	
Porque no queremos que venga nadie de la calle	Recuento	N=5	N=1	N=2	N=1	N=9	
	% fila	(55,6%)	(11,1%)	(22,2%)	(11,1%)	(100,0%)	
	% columna	(6,1%)	(,8%)	(1,6%)	(,9%)	(2,0%)	
	% tabla	(1,1%)	(,2%)	(,5%)	(,2%)	(2,0%)	
Porque es suficiente con lo que el tutor nos explica	Recuento	N=5	N=3	N=4	N=3	N=15	
	% fila	(33,3%)	(20,0%)	(26,7%)	(20,0%)	(100,0%)	
	% columna	(6,1%)	(2,4%)	(3,1%)	(2,8%)	(3,4%)	
	% tabla	(1,1%)	(,7%)	(,9%)	(,7%)	(3,4%)	
Porque no estaríamos tan relajados y tranquilos como con su	Recuento	N=4	N=2	N=9	N=3	N=18	
	% fila	(22,2%)	(11,1%)	(50,0%)	(16,7%)	(100,0%)	
	% columna	(4,9%)	(1,6%)	(7,0%)	(2,8%)	(4,1%)	
	% tabla	(,9%)	(,5%)	(2,0%)	(,7%)	(4,1%)	
Total	Recuento		N=46	N=60	N=66	N=55	N=227
	% fila		(10,4%)	(13,6%)	(15,0%)	(12,5%)	(51,5%)
	% columna		(56,1%)	(48,4%)	(51,2%)	(51,9%)	(51,5%)
	% tabla		(10,4%)	(13,6%)	(15,0%)	(12,5%)	(51,5%)

De aquellos alumnos que respondieron «Sí» o «a veces» declaran que les gustaría que viniera «por que son personas expertas en esos temas» (26,8%) seguido de «por que podrían dar otra visión de los temas» (24,7%). En el otro lado tendríamos los que contestaron «No» o «a veces», que no lo haría «por que no estarían tan relajados y tranquilos como con su tutor» (30%) seguido de «por que es suficiente con lo que el tutor nos explica» (25%).

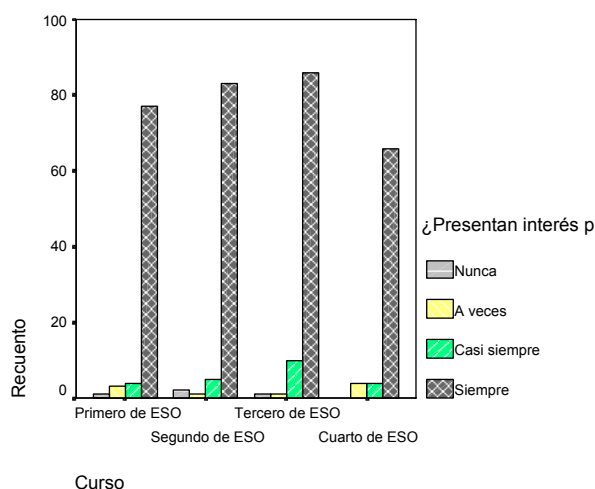


## C) Dimensión Padres.

### 41. ¿Presentan interés tus padres por tu educación?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?

		¿Presentan interés por la educación de sus hijos?				Total	
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	3	4	77	85
		% de Curso	1,2%	3,5%	4,7%	90,6%	100,0%
		% de ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?	25,0%	33,3%	17,4%	24,7%	24,4%
		% del total	,3%	,9%	1,1%	22,1%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	2	1	5	83	91
		% de Curso	2,2%	1,1%	5,5%	91,2%	100,0%
		% de ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?	50,0%	11,1%	21,7%	26,6%	26,1%
		% del total	,6%	,3%	1,4%	23,9%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	1	1	10	86	98
		% de Curso	1,0%	1,0%	10,2%	87,8%	100,0%
		% de ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?	25,0%	11,1%	43,5%	27,6%	28,2%
		% del total	,3%	,3%	2,9%	24,7%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		4	4	66	74
		% de Curso		5,4%	5,4%	89,2%	100,0%
		% de ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?		44,4%	17,4%	21,2%	21,3%
		% del total		1,1%	1,1%	19,0%	21,3%
Total		Recuento	4	9	23	312	348
		% de Curso	1,1%	2,6%	6,6%	89,7%	100,0%
		% de ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,1%	2,6%	6,6%	89,7%	100,0%

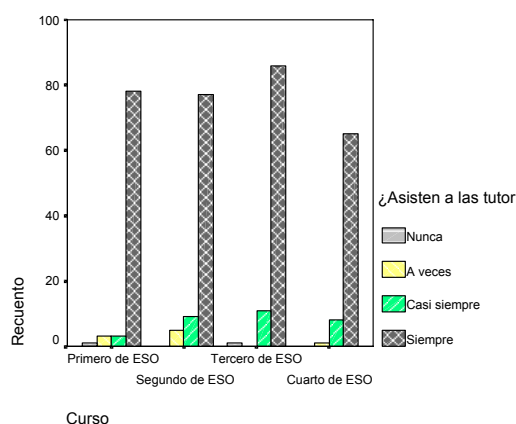


Las respuestas a esta pregunta son bastante obvias aunque se puede observar como un 10% aproximadamente declina su decisión a opciones diferentes a «siempre». En el caso de primero de ESO la opción «siempre» es seleccionada por el 90,6% mientras que «nunca» el 1,2% (1 caso). Segundo de ESO es el curso donde un mayor número de alumnos piensa que «siempre» se le presta atención (91,2%). En consonancia con el valor anterior, la opción «nunca» adopta su valor más alto de todos los cursos con el 2,4%. En tercero de ESO se da el valor más bajo de la opción «siempre» con el 87,8%. El tanto por ciento restante se reparte mayoritariamente en la opción «casi siempre» con el 10,2%. De esta manera se comprueba un deslizamiento hacia «casi siempre» disminuyendo las otras dos opciones menos positivas y rebajando unos puntos la opción más valorada. Por último, en cuarto de ESO se produce una división de opiniones en la opción «casi siempre» desligándose la mitad de ésta a la opción «a veces» (5,4%). La opción más valorada sigue siendo «siempre» con el 89,2%.

## 42. ¿Asisten tus padres a las tutorías cuando lo solicita el/la tutor/a?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?

Curso			¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?				Total
			Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Primero de ESO	Recuento		1	3	3	78	85
	% de Curso		1,2%	3,5%	3,5%	91,8%	100,0%
	% de ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?		50,0%	33,3%	9,7%	25,5%	24,4%
	% del total		,3%	,9%	,9%	22,4%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento			5	9	77	91
	% de Curso			5,5%	9,9%	84,6%	100,0%
	% de ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?			55,6%	29,0%	25,2%	26,1%
	% del total			1,4%	2,6%	22,1%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento		1		11	86	98
	% de Curso		1,0%		11,2%	87,8%	100,0%
	% de ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?		50,0%		35,5%	28,1%	28,2%
	% del total		,3%		3,2%	24,7%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento			1	8	65	74
	% de Curso			1,4%	10,8%	87,8%	100,0%
	% de ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?			11,1%	25,8%	21,2%	21,3%
	% del total			,3%	2,3%	18,7%	21,3%
Total	Recuento		2	9	31	306	348
	% de Curso		,6%	2,6%	8,9%	87,9%	100,0%
	% de ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		,6%	2,6%	8,9%	87,9%	100,0%

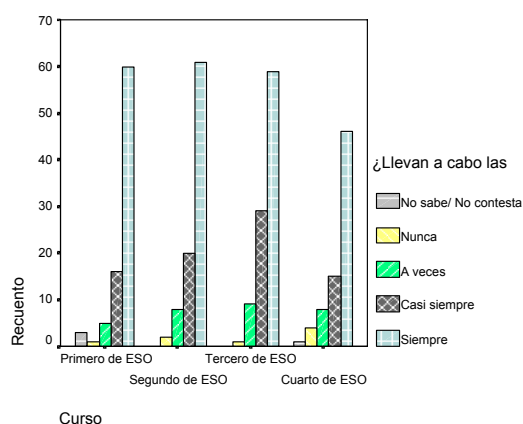


En este ítem las respuestas de los alumnos son claras y determinantes. La media de los cursos en cuanto que «siempre» asisten los padres cuando lo solicita el tutor es del 87,9% y «casi siempre» el 8,9%. Estas dos opciones copan el 96,8% dejando un 3,2% a repartir entre las restantes opciones. Detalladamente, es primero de ESO donde la asistencia a estas tutorías de padres es más masiva llegando al 91,8%. Por el contrario, es en segundo de ESO donde cuesta más que asistan bajando la asistencia al 84,6%. En los siguientes cursos el valor resultante de las respuestas emitidas es análogo, manteniéndose en el 87,8%. Cabe considerar los dos valores que aparecen en la tabla de contingencia referente a la opción «casi siempre» y «nunca». Se observa como ambas obtienen valores significativos en los cursos primero y segundo de ESO. La suma de los valores de estas dos opciones rondan el 5% en cada uno de los cursos lo que supone una cantidad pequeña pero a tener en cuenta.

### 43. ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?

Curso		¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?					Total
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Primero de ESO	Recuento	3	1	5	16	60	85
	% de Curso	3,5%	1,2%	5,9%	18,8%	70,6%	100,0%
	% de ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?	75,0%	12,5%	16,7%	20,0%	26,5%	24,4%
	% del total	,9%	,3%	1,4%	4,6%	17,2%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento		2	8	20	61	91
	% de Curso		2,2%	8,8%	22,0%	67,0%	100,0%
	% de ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?		25,0%	26,7%	25,0%	27,0%	26,1%
	% del total		,6%	2,3%	5,7%	17,5%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento		1	9	29	59	98
	% de Curso		1,0%	9,2%	29,6%	60,2%	100,0%
	% de ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?		12,5%	30,0%	36,3%	26,1%	28,2%
	% del total		,3%	2,6%	8,3%	17,0%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	1	4	8	15	46	74
	% de Curso	1,4%	5,4%	10,8%	20,3%	62,2%	100,0%
	% de ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?	25,0%	50,0%	26,7%	18,8%	20,4%	21,3%
	% del total	,3%	1,1%	2,3%	4,3%	13,2%	21,3%
Total	Recuento	4	8	30	80	226	348
	% de Curso	1,1%	2,3%	8,6%	23,0%	64,9%	100,0%
	% de ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,1%	2,3%	8,6%	23,0%	64,9%	100,0%

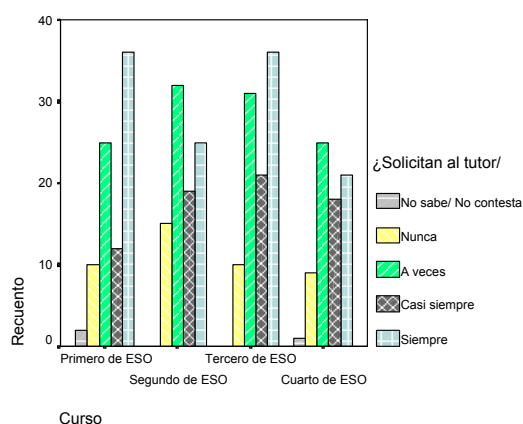


Ante esta cuestión, el alumnado piensa que sus padres cumplen lo pactado con su tutor en un alto grado. Concretamente en cada curso la percepción es algo diferente. En primero de ESO el 70,6% piensa que sus padres cumplen lo pactado «siempre» y «casi siempre» el 18,8%. En segundo de ESO esta opción baja más de tres puntos situándose en el 67,0% y «casi siempre» en el 22,0%. Siguiendo este sentido descendente, en tercero de ESO el valor de la opción «siempre» se sitúa en el 60,2% y «casi siempre» en el 29,6%. En el último curso hay un repunte en la opción «siempre» de más del 2% llegando al 62,2%. Este aumento en la opción «siempre» se ve empeorado al aumentar los valores de las opciones «nunca» y «a veces». En el caso particular de «nunca» obtiene el valor más alto de todos los cursos logrando el 5,4% y la opción «a veces» el 10,8%. A tenor de lo visto y expuesto, se comprueba como a mayor edad del alumnado menor son las acciones por parte de los padres por intentar solucionar la situación. Esta causa de dejadez o pasotismo por parte de los padres hacia ciertos alumnos puede venir ocasionada por la confrontación en el tiempo de actitudes opuestas.

#### 44. ¿Solicitan tus padres al tutor/a hora para hablar con él/ella?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?

		¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	10	25	12	36	85
		% de Curso	2,4%	11,8%	29,4%	14,1%	42,4%	100,0%
		% de ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?	66,7%	22,7%	22,1%	17,1%	30,5%	24,4%
		% del total	,6%	2,9%	7,2%	3,4%	10,3%	24,4%
Segundo de ESO		Recuento		15	32	19	25	91
		% de Curso		16,5%	35,2%	20,9%	27,5%	100,0%
		% de ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?		34,1%	28,3%	27,1%	21,2%	26,1%
		% del total		4,3%	9,2%	5,5%	7,2%	26,1%
Tercero de ESO		Recuento		10	31	21	36	98
		% de Curso		10,2%	31,6%	21,4%	36,7%	100,0%
		% de ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?		22,7%	27,4%	30,0%	30,5%	28,2%
		% del total		2,9%	8,9%	6,0%	10,3%	28,2%
Cuarto de ESO		Recuento	1	9	25	18	21	74
		% de Curso	1,4%	12,2%	33,8%	24,3%	28,4%	100,0%
		% de ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?	33,3%	20,5%	22,1%	25,7%	17,8%	21,3%
		% del total	,3%	2,6%	7,2%	5,2%	6,0%	21,3%
Total		Recuento	3	44	113	70	118	348
		% de Curso	,9%	12,6%	32,5%	20,1%	33,9%	100,0%
		% de ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,9%	12,6%	32,5%	20,1%	33,9%	100,0%



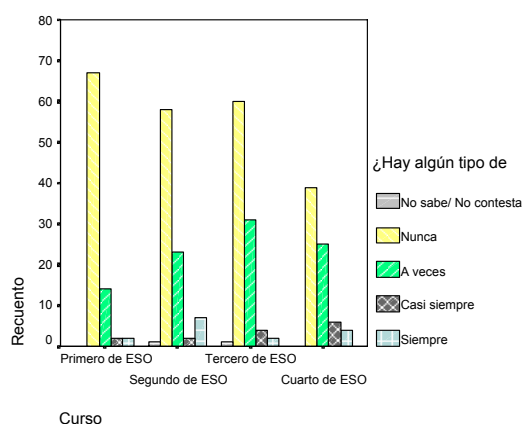
Ante la pregunta si solicitan sus padres cita para hablar con el tutor el 33,9% dice «siempre». Por debajo nos encontramos que el 20,1% lo hace «casi siempre». La posibilidad de hacerlo «a veces» alcanza valores parecidos a aquellos padres que lo hacen «siempre» consiguiendo el 32,5%. Por último nos encontramos con aquellos padres que nunca han pedido cita al tutor. En este apartado estarían el 12,6% lo que supone 44 casos del total del alumnado estudiado. Esta última opción alcanza los valores más altos en segundo de ESO al ser elegida por el 16,5%. Estos datos confirman que la mayor parte de las veces son los propios tutores quienes citan a los padres.



## 45. ¿Hay algún tipo de actitud negativa de tus padres hacia el Colegio?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?

		¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Tota	
Curso	Primero de ESO	Recuento		67	14	2	2	85
		% de Curso		78,8%	16,5%	2,4%	2,4%	100,0%
		% de ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?		29,9%	15,1%	14,3%	13,3%	24,4%
		% del total		19,3%	4,0%	,6%	,6%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	58	23	2	7	91
		% de Curso	1,1%	63,7%	25,3%	2,2%	7,7%	100,0%
		% de ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?	50,0%	25,9%	24,7%	14,3%	46,7%	26,1%
		% del total	,3%	16,7%	6,6%	,6%	2,0%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	60	31	4	2	98
		% de Curso	1,0%	61,2%	31,6%	4,1%	2,0%	100,0%
		% de ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?	50,0%	26,8%	33,3%	28,6%	13,3%	28,2%
		% del total	,3%	17,2%	8,9%	1,1%	,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		39	25	6	4	74
		% de Curso		52,7%	33,8%	8,1%	5,4%	100,0%
		% de ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?		17,4%	26,9%	42,9%	26,7%	21,3%
		% del total		11,2%	7,2%	1,7%	1,1%	21,3%
Total	Total	Recuento	2	224	93	14	15	348
		% de Curso	,6%	64,4%	26,7%	4,0%	4,3%	100,0%
		% de ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,6%	64,4%	26,7%	4,0%	4,3%	100,0%



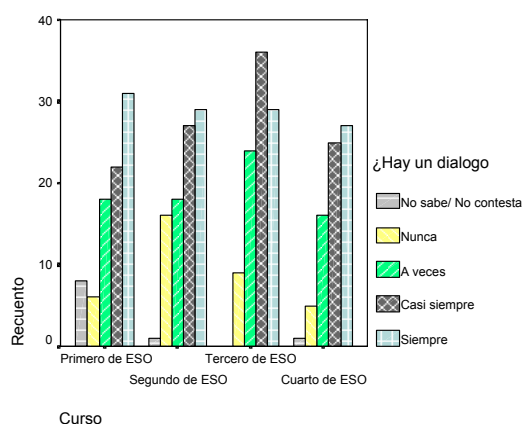
Los resultados de esta pregunta son muy clarificadores. Se observa como en primero de ESO el 78,8% de los alumnos piensa que sus padres no tienen ningún tipo de actitud negativa hacia el Centro mientras que el 16,5% piensa que «a veces» la tiene. Este grado de confianza en el centro se va deteriorando conforme escalamos cursos. Ya en segundo de ESO el valor de la opción se reduce hasta 63,7%, lo que se corresponde con casi los 2/3 del alumnado del curso. En este mismo curso la opción «a veces» llega a ser una cuarta parte del alumnado y la opción «siempre» alcanza las cotas del 7,7%. Siguiendo con esta tónica, en tercero de ESO la opción «nunca» se reduce nuevamente hasta el 61,2% aumentando «a veces» al 31,6%. En cuarto de ESO casi la mitad de los alumnos, el 52,7%, piensa que sus padres no tienen ningún tipo de actitud negativa hacia el Centro. Aumentando sus valores las opciones «a veces» (33,8%) y «casi siempre» (8,1%).

Se produce una evolución muy importante entre la opinión de los padres sobre el Centro en primero de ESO hasta que sus hijos terminan cuarto de ESO. Hay un empeoramiento considerable ya que se pasa de que las 3/4 partes no tengan ninguna actitud negativa hacia el Centro a ser la 1/2 de esa población tres años después.

## 46. ¿Hay un diálogo fluido entre tus padres y el tutor/a?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Hay un dialogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?

		¿Hay un dialogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	8	6	18	22	31	85
		% de Curso	9,4%	7,1%	21,2%	25,9%	36,5%	100,0%
		% de ¿Hay un dialogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?	80,0%	16,7%	23,7%	20,0%	26,7%	24,4%
		% del total	2,3%	1,7%	5,2%	6,3%	8,9%	24,4%
Segundo de ESO		Recuento	1	16	18	27	29	91
		% de Curso	1,1%	17,6%	19,8%	29,7%	31,9%	100,0%
		% de ¿Hay un dialogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?	10,0%	44,4%	23,7%	24,5%	25,0%	26,1%
		% del total	,3%	4,6%	5,2%	7,8%	8,3%	26,1%
Tercero de ESO		Recuento		9	24	36	29	98
		% de Curso		9,2%	24,5%	36,7%	29,6%	100,0%
		% de ¿Hay un dialogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?		25,0%	31,6%	32,7%	25,0%	28,2%
		% del total		2,6%	6,9%	10,3%	8,3%	28,2%
Cuarto de ESO		Recuento	1	5	16	25	27	74
		% de Curso	1,4%	6,8%	21,6%	33,8%	36,5%	100,0%
		% de ¿Hay un dialogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?	10,0%	13,9%	21,1%	22,7%	23,3%	21,3%
		% del total	,3%	1,4%	4,6%	7,2%	7,8%	21,3%
Total		Recuento	10	36	76	110	116	348
		% de Curso	2,9%	10,3%	21,8%	31,6%	33,3%	100,0%
		% de ¿Hay un dialogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,9%	10,3%	21,8%	31,6%	33,3%	100,0%



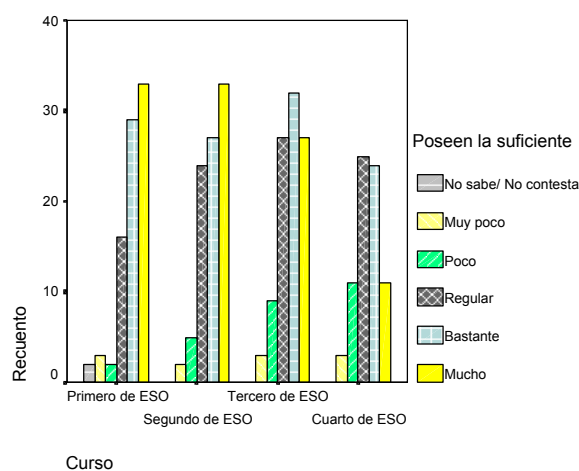
La respuesta a este ítem es reflejo de los dos ítems anteriores. En los ítems anteriores veíamos como los alumnos de segundo de ESO afirmaban en más de un 10% que sus padres no pedían cita con el tutor y además tenían cierta actitud negativa hacia el Centro. Estas observaciones se expresan en las respuestas que ofrecen los alumnos de segundo de ESO. El 17,6% opina que no existe un dialogo fluido entre sus padres y el tutor. El 19,8% dice que «a veces» y el restante porcentaje se reparte en partes iguales entre las respuestas «casi siempre» (29,7%) y «siempre» (31,9%).

En los demás cursos las respuestas se distribuyen de una forma muy homogénea distinguiéndose el hecho de que en tercero de ESO la respuesta más elegida haya sido «casi siempre» por el 36,7% del alumnado. En los demás casos la opción más escogida ha sido «siempre» rondando el 35% aproximadamente.

## 47. Poseen tus padres la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el Colegio.

Tabla de contingencia Curso \* Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el Colegio

		Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el Colegio						Total	
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho		
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	3	2	16	29	33	35
		% de Curso	2,4%	3,5%	2,4%	18,8%	34,1%	38,8%	100,0%
		% de Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el Colegio	100,0%	27,3%	7,4%	17,4%	25,9%	31,7%	24,4%
		% del total	,6%	,9%	,6%	4,6%	8,3%	9,5%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento		2	5	24	27	33	31
		% de Curso		2,2%	5,5%	26,4%	29,7%	36,3%	100,0%
		% de Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el Colegio		18,2%	18,5%	26,1%	24,1%	31,7%	26,1%
		% del total		,6%	1,4%	6,9%	7,8%	9,5%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento		3	9	27	32	27	38
		% de Curso		3,1%	9,2%	27,6%	32,7%	27,6%	100,0%
		% de Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el Colegio		27,3%	33,3%	29,3%	28,6%	26,0%	28,2%
		% del total		,9%	2,6%	7,8%	9,2%	7,8%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		3	11	25	24	11	74
		% de Curso		4,1%	14,9%	33,8%	32,4%	14,9%	100,0%
		% de Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el Colegio		27,3%	40,7%	27,2%	21,4%	10,6%	21,3%
		% del total		,9%	3,2%	7,2%	6,9%	3,2%	21,3%
Total		Recuento	2	11	27	92	112	104	348
		% de Curso	,6%	3,2%	7,8%	26,4%	32,2%	29,9%	100,0%
		% de Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el Colegio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	,6%	3,2%	7,8%	26,4%	32,2%	29,9%	100,0%

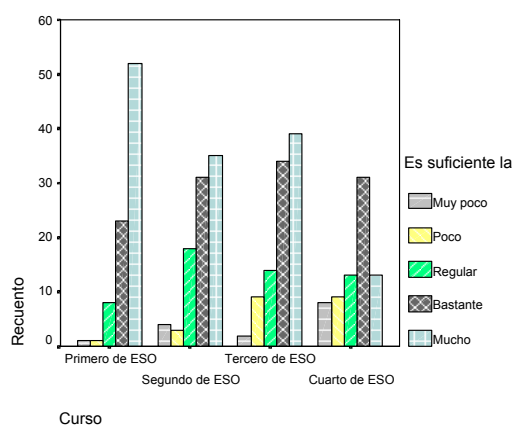


Aunque la valoración global dice que el 32,2% del alumnado investigado opina mayoritariamente que sus padres tienen «bastante» información sobre la optividad que se oferta desde el Centro, si es verdad que en cada curso la visión es algo diferente. En primero de ESO la respuesta más elegida ha sido «mucho» por el 38,8% seguida por «bastante» con el 34,1%. En segundo se produce un decrecimiento no muy importante en los valores que alcanzan las mismas respuestas que sus compañeros de primero. En el siguiente curso es donde se agudiza esa caída despuntando la opción «bastante» con el 32,7% erigiéndose como la respuesta más elegida. A ambos lados de esta opción las respuestas «mucho» y «regular» consiguen ser seleccionadas por el 27,6%. En último caso, la respuesta predilecta del último curso de la ESO es «regular» con el 33,8% de las elecciones seguida de «bastante» con el 32,4%. De esta manera queda patente una evolución entre los alumnos de primero de ESO y los de los últimos años de etapa.

#### 48. Es suficiente la información que le aporta el profesor – tutor a tus padres sobre ti.

Tabla de contingencia Curso \* Es suficiente la información qu le aporta el profesor - tutor a tus padres sobre ti.

Curso		Es suficiente la información qu le aporta el profesor - tutor a tus padres sobre ti.					Total
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	
Primero de ESO	Recuento	1	1	8	23	52	85
	% de Curso	1,2%	1,2%	9,4%	27,1%	61,2%	100,0%
	% de Es suficiente la información qu le aporta el profesor - tutor a tus padres sobre ti.	6,7%	4,5%	15,1%	19,3%	37,4%	24,4%
	% del total	,3%	,3%	2,3%	6,6%	14,9%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	4	3	18	31	35	91
	% de Curso	4,4%	3,3%	19,8%	34,1%	38,5%	100,0%
	% de Es suficiente la información qu le aporta el profesor - tutor a tus padres sobre ti.	26,7%	13,6%	34,0%	26,1%	25,2%	26,1%
	% del total	1,1%	,9%	5,2%	8,9%	10,1%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento	2	9	14	34	39	98
	% de Curso	2,0%	9,2%	14,3%	34,7%	39,8%	100,0%
	% de Es suficiente la información qu le aporta el profesor - tutor a tus padres sobre ti.	13,3%	40,9%	26,4%	28,6%	28,1%	28,2%
	% del total	,6%	2,6%	4,0%	9,8%	11,2%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	8	9	13	31	13	74
	% de Curso	10,8%	12,2%	17,6%	41,9%	17,6%	100,0%
	% de Es suficiente la información qu le aporta el profesor - tutor a tus padres sobre ti.	53,3%	40,9%	24,5%	26,1%	9,4%	21,3%
	% del total	2,3%	2,6%	3,7%	8,9%	3,7%	21,3%
Total	Recuento	15	22	53	119	139	348
	% de Curso	4,3%	6,3%	15,2%	34,2%	39,9%	100,0%
	% de Es suficiente la información qu le aporta el profesor - tutor a tus padres sobre ti.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,3%	6,3%	15,2%	34,2%	39,9%	100,0%



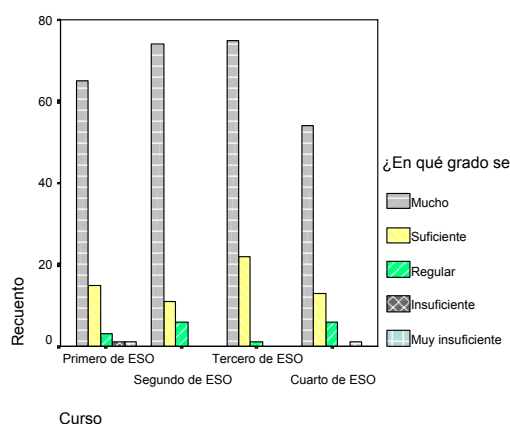
La información que los tutores presentan a los padres está bien considerada por parte del alumnado. El 39,9% de los alumnos opina que se le ofrece «mucho» información a los padres mientras que el 34,2% piensa que «bastante». El porcentaje restante se desglosa entre las otras tres opciones. Por cursos los porcentajes se mantienen salvo en primero y cuarto de ESO donde oscilan de manera opuesta. En primero de ESO los alumnos que opinan que se ofrece «mucho» información alcanza el 61,2% mientras que en cuarto de ESO este valor se reduce hasta el 17,6%. Por el contrario, la opción «bastante» en primero de ESO obtiene el 27,1% en oposición al 41,9% de cuarto de ESO. Un dato a destacar es que el 10,8% de los alumnos de cuarto de ESO opinen que la información que se les ofrece a sus padres sobre sí mismo es «muy poca».



## 49. ¿En que grado se implican tus padres en el desarrollo formativo tuyo?

Tabla de contingencia Curso \* ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?

Curso			¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?					Total
			Mucho	Suficiente	Regular	Insuficiente	Muy insuficiente	
Primero de ESO	Recuento		65	15	3	1	1	85
	% de Curso		76,5%	17,6%	3,5%	1,2%	1,2%	100,0%
	% de ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?		24,3%	24,6%	18,8%	100,0%	50,0%	24,4%
	% del total		18,7%	4,3%	,9%	,3%	,3%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento		74	11	6			91
	% de Curso		81,3%	12,1%	6,6%			100,0%
	% de ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?		27,6%	18,0%	37,5%			26,1%
	% del total		21,3%	3,2%	1,7%			26,1%
Tercero de ESO	Recuento		75	22	1			98
	% de Curso		76,5%	22,4%	1,0%			100,0%
	% de ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?		28,0%	36,1%	6,3%			28,2%
	% del total		21,6%	6,3%	,3%			28,2%
Cuarto de ESO	Recuento		54	13	6		1	74
	% de Curso		73,0%	17,6%	8,1%		1,4%	100,0%
	% de ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?		20,1%	21,3%	37,5%		50,0%	21,3%
	% del total		15,5%	3,7%	1,7%		,3%	21,3%
Total	Recuento		268	61	16	1	2	348
	% de Curso		77,0%	17,5%	4,6%	,3%	,6%	100,0%
	% de ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		77,0%	17,5%	4,6%	,3%	,6%	100,0%

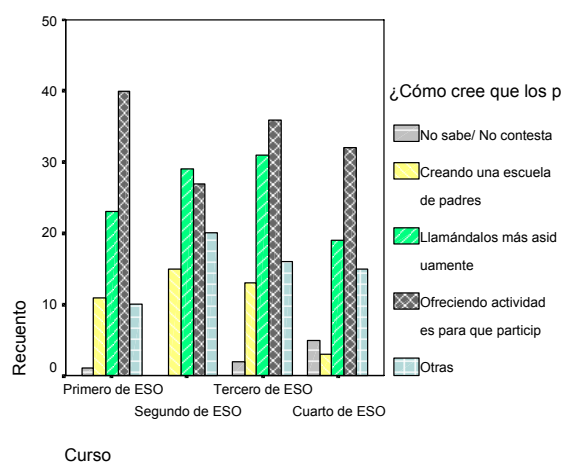


En esta cuestión los comentarios son escuetos ya que los datos son muy claros en su lectura. Una inmensa mayoría, el 77,0%, opina que sus padres se implican «mucho» en su desarrollo integral. Sobresalen los valores que aparecen en la opción «regular» en los cursos segundo y cuarto de ESO. En segundo, los alumnos que piensan que sus padres se implican de forma «regular» en la educación de sus hijos es del 6,6% (6 casos). En cuarto de ESO este porcentaje aumenta al 8,1% (también 6 casos). Por último solo indicar que hay dos casos en los que se manifiesta una implicación «muy insuficiente» por parte de sus padres.

## 50. ¿Cómo crees que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?

		¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?					Total	
		No sabe/ No contesta	Creando una escuela de padres	Llamándolos más asiduamente	Ofreciendo actividades para que participen en el Centro	Otras	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	11	23	40	10	85
		% de Curso	1,2%	12,9%	27,1%	47,1%	11,8%	100,0%
		% de ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?	12,5%	26,2%	22,5%	29,6%	16,4%	24,4%
		% del total	,3%	3,2%	6,6%	11,5%	2,9%	24,4%
Segundo de ESO		Recuento		15	29	27	20	91
		% de Curso		16,5%	31,9%	29,7%	22,0%	100,0%
		% de ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?		35,7%	28,4%	20,0%	32,8%	26,1%
		% del total		4,3%	8,3%	7,8%	5,7%	26,1%
Tercero de ESO		Recuento	2	13	31	36	16	98
		% de Curso	2,0%	13,3%	31,6%	36,7%	16,3%	100,0%
		% de ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?	25,0%	31,0%	30,4%	26,7%	26,2%	28,2%
		% del total	,6%	3,7%	8,9%	10,3%	4,6%	28,2%
Cuarto de ESO		Recuento	5	3	19	32	15	74
		% de Curso	6,8%	4,1%	25,7%	43,2%	20,3%	100,0%
		% de ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?	62,5%	7,1%	18,6%	23,7%	24,6%	21,3%
		% del total	1,4%	,9%	5,5%	9,2%	4,3%	21,3%
Total		Recuento	8	42	102	135	61	348
		% de Curso	2,3%	12,1%	29,3%	38,8%	17,5%	100,0%
		% de ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,3%	12,1%	29,3%	38,8%	17,5%	100,0%

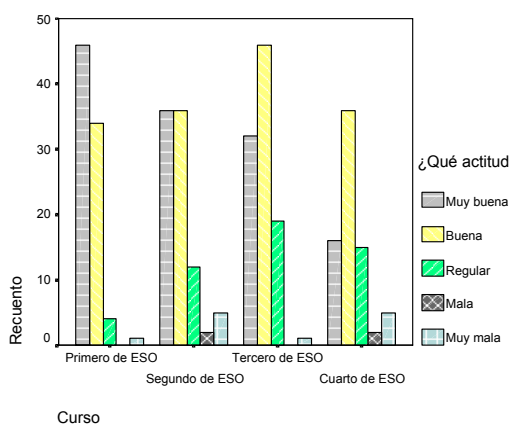


Ante la cuestión de cómo podrían implicarse más sus padres en su formación, mayoritariamente (38,8%) ven factible el ofrecer actividades para que participen en el Centro. El 29,3% piensan que lo conseguirían si les llamasen más asiduamente. La tercera opción se corresponde con «otras» que comporta el 17,5%. Todas estas, en mayor o menor medida, se ven reflejadas en cada curso aunque en primero y cuarto de ESO la opción «ofrecer actividades...» alcanza el 47,1% en primero y el 43,2% en cuarto. En los otros dos cursos hay variaciones poco significativas, sólo cabe mencionar el porcentaje igualitario entre la opción «llamarlos más asiduamente» y «ofrecerles actividades...» ambas con el 30% aproximadamente.

## 51. ¿Qué actitud manifiestan tus padres hacia el Colegio?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Qué actitud manifiestan hacia el Centro?

		¿Qué actitud manifiestan hacia el Centro?						
		Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	46	34	4		1	85
		% de Curso	54,1%	40,0%	4,7%		1,2%	100,0%
		% del total	13,2%	9,8%	1,1%		,3%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	36	36	12	2	5	91
		% de Curso	39,6%	39,6%	13,2%	2,2%	5,5%	100,0%
		% del total	10,3%	10,3%	3,4%	,6%	1,4%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	32	46	19		1	98
		% de Curso	32,7%	46,9%	19,4%		1,0%	100,0%
		% del total	9,2%	13,2%	5,5%		,3%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	16	36	15	2	5	74
		% de Curso	21,6%	48,6%	20,3%	2,7%	6,8%	100,0%
		% del total	4,6%	10,3%	4,3%	,6%	1,4%	21,3%
Total	Total	Recuento	130	152	50	4	12	348
		% de Curso	37,4%	43,7%	14,4%	1,1%	3,4%	100,0%
		% del total	37,4%	43,7%	14,4%	1,1%	3,4%	100,0%



Los resultados que se manifiestan en la tabla y gráfico anterior son muy esclarecedores. Se comprueba la existencia de una relación inversamente proporcional entre la actitud que manifiestan los padres hacia el Colegio y el curso en el que están sus hijos. A cursos superiores peor actitud de los padres hacia el centro. El hecho se comprueba observando los

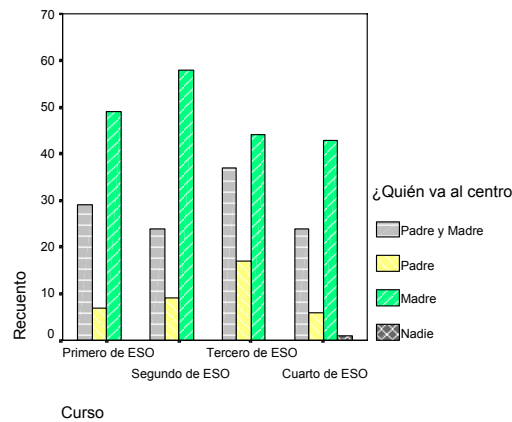
valores que aparecen en las diferentes opciones de primero de ESO donde «muy buena» tiene el 54,1% y «muy mala» tan solo el 1,2%. En cuarto de ESO, estos valores varían atendiendo a la relación anteriormente esgrimida. La opción «muy buena» en cuarto de ESO obtiene el 21,6% y la opción «muy mal» el 6,8%. El resto del porcentaje se reparte entre «buena», «regular» y «mala».

Con carácter general y sin atender a cursos, las valoraciones son las siguientes: «muy buena» 37,4%, «buena» 43,7%, «regular» 20,3%, «mala» 1,1% y «muy mala» 3,4%. Por lo que se puede afirmar que los padres tienen una actitud bastante buena sobre el colegio y que con el paso de sus hijos por los diferentes cursos va cambiando.

## 52. Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?

		¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?					
		Padre y Madre	Padre	Madre	Nadie	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	29	7	49	85	
		% de Curso	34,1%	8,2%	57,6%	100,0%	
		% del total	8,3%	2,0%	14,1%	24,4%	
	Segundo de ESO	Recuento	24	9	58	91	
		% de Curso	26,4%	9,9%	63,7%	100,0%	
		% del total	6,9%	2,6%	16,7%	26,1%	
	Tercero de ESO	Recuento	37	17	44	98	
		% de Curso	37,8%	17,3%	44,9%	100,0%	
		% del total	10,6%	4,9%	12,6%	28,2%	
	Cuarto de ESO	Recuento	24	6	43	1	74
		% de Curso	32,4%	8,1%	58,1%	1,4%	100,0%
		% del total	6,9%	1,7%	12,4%	,3%	21,3%
Total		Recuento	114	39	194	1	348
		% de Curso	32,8%	11,2%	55,7%	,3%	100,0%
		% del total	32,8%	11,2%	55,7%	,3%	100,0%



Como se puede esperar y lo común hasta hace muy poco, era que casi siempre quien iba a hablar con el tutor era la madre. Ahora, según podemos observar en el gráfico y tabla anterior, esto sigue ocurriendo aunque podemos ver como cada vez más son los dos quienes vienen a dialogar con el tutor. Por último nos encontramos con la asistencia solitaria del padre. En este caso solo el 11,2% de los casos lo hace esta persona. En el caso de las madres este porcentaje aumenta hasta el 55,7% que varía según los cursos pero que casi siempre está entorno al 50%. En segundo lugar estaría la opción «padre y madre» que consigue el 32,8% del total.

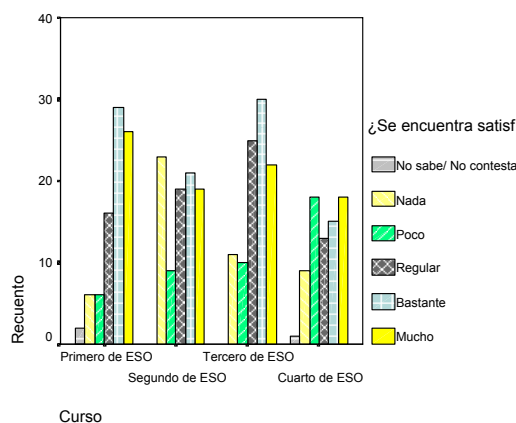
Por cursos, donde más veces viene la madre a la tutoría es en segundo de ESO donde lo hace el 63,7% de las veces. Mientras tanto, donde menos vienen las madres es en tercero de ESO con el 44,9%. En este último curso que comentamos, por sus características propias y la personalidad de los alumnos, la figura del padre aparece más veces como elemento de acción contundente y reactiva hacia la actitud de su progenitor. Siguiendo con este curso, el 37,8% de las veces van los dos padres a hablar con el tutor al tiempo que el 17,3% lo hacen los padres solos.

## D) Dimensión Tutores.

### 53. ¿Está satisfecho/a tu tutor/a con la labor que realiza?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se encuentra satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?

		¿Se encuentra satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	6	6	16	29	26	85
		% de Curso	2,4%	7,1%	7,1%	18,8%	34,1%	30,6%	100,0%
		% del total	,6%	1,7%	1,7%	4,6%	8,3%	7,5%	24,4%
Segundo de ESO		Recuento		23	9	19	21	19	91
		% de Curso		25,3%	9,9%	20,9%	23,1%	20,9%	100,0%
		% del total		6,6%	2,6%	5,5%	6,0%	5,5%	26,1%
Tercero de ESO		Recuento		11	10	25	30	22	98
		% de Curso		11,2%	10,2%	25,5%	30,6%	22,4%	100,0%
		% del total		3,2%	2,9%	7,2%	8,6%	6,3%	28,2%
Cuarto de ESO		Recuento	1	9	18	13	15	18	74
		% de Curso	1,4%	12,2%	24,3%	17,6%	20,3%	24,3%	100,0%
		% del total	,3%	2,6%	5,2%	3,7%	4,3%	5,2%	21,3%
Total		Recuento	3	49	43	73	95	85	348
		% de Curso	,9%	14,1%	12,4%	21,0%	27,3%	24,4%	100,0%
		% del total	,9%	14,1%	12,4%	21,0%	27,3%	24,4%	100,0%



Ante la pregunta si ven satisfecho a su tutor/a con la labor que realiza, los alumnos de los diferentes cursos opinan de forma desigual. En primero de ESO un 34,1% piensa que están «bastante» satisfechos. Por el contrario, en segundo de ESO la observación que hacen los alumnos es opuesta. El

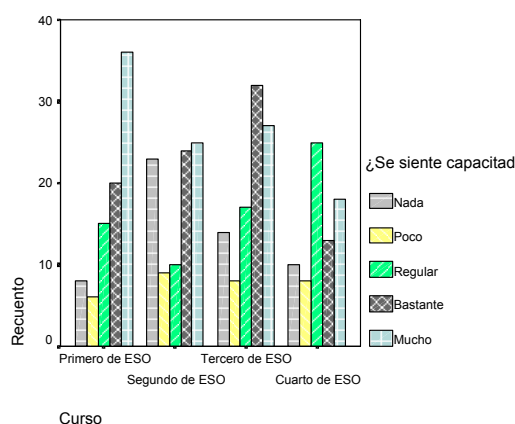


25,3% de los alumnos de este curso ven que sus tutores no están «nada» satisfechos con la labor que realizan. En el curso siguiente más del 30% consideran que sus tutores/as están «bastante» satisfechos/as con la labor que realizan. En cuarto de ESO existe una percepción igualada entre aquellos que estiman que están «poco» y «muy» satisfechos (24,3%). Estas variaciones en los diferentes cursos se manifiestan por el sentir de un curso o grupo de alumnos por talante de un tutor específico. Si no, de otra forma no se comprende estas variaciones tan extremas.

#### 54. ¿Está capacitado/a tu tutor/a para desempeñar la labor tutorial?

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Se siente capacitado/a para desempeñar la labor tutorial?**

		¿Se siente capacitado/a para desempeñar la labor tutorial?					Total	
		Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho		
Curso	Primero de ESO	Recuento	8	6	15	20	36	85
		% de Curso	9,4%	7,1%	17,6%	23,5%	42,4%	100,0%
		% del total	2,3%	1,7%	4,3%	5,7%	10,3%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	23	9	10	24	25	91
		% de Curso	25,3%	9,9%	11,0%	26,4%	27,5%	100,0%
		% del total	6,6%	2,6%	2,9%	6,9%	7,2%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	14	8	17	32	27	98
		% de Curso	14,3%	8,2%	17,3%	32,7%	27,6%	100,0%
		% del total	4,0%	2,3%	4,9%	9,2%	7,8%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento	10	8	25	13	18	74
		% de Curso	13,5%	10,8%	33,8%	17,6%	24,3%	100,0%
		% del total	2,9%	2,3%	7,2%	3,7%	5,2%	21,3%
Total		Recuento	55	31	67	89	106	343
		% de Curso	15,8%	8,9%	19,3%	25,6%	30,5%	100,0%
		% del total	15,8%	8,9%	19,3%	25,6%	30,5%	100,0%

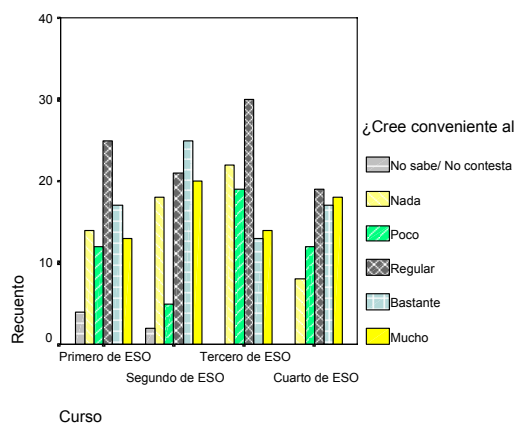


En esta pregunta las respuestas se reparten de forma parecida a la anterior. En segundo y cuarto de ESO los valores de «nada» y «poco» alcanza cotas muy significativas. En segundo piensan los alumnos que los tutores están «bastante» (26,4%) o «mucho» (27,5%) capacitados para realizar la función tutorial mientras que el 25,3% dicen todo lo contrario, que no están nada capacitados. En el primer curso la mayoría de los alumnos piensan que si están capacitados «bastante» o «mucho» en el 65,9% de los casos. En tercero la opción más valorada es «bastante» 32,7% seguida por «mucho» con el 27,6%. Ya en cuarto de ESO los valores de la variables extremas adoptan posiciones parecidas a las que tomaron en la anterior cuestión. La opción más elegida es «regular» con el 33,8% seguida por «mucho» con el 24,3%. La percepción de los alumnos del ultimo curso de la ESO se encuentra dividida entre las opciones extremas. Los que opinan que su tutor no esta preparado para ejercer la función tutorial suman el 24,3% al igual que la opción más positiva de esta escala. Estas oscilaciones son consecuencia de la actitud y talante de algún tutor con respecto a sus alumnos.

## 55. ¿Crees conveniente realizar algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Cree conveniente algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial'

		¿Cree conveniente algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	14	12	25	17	13	85
		% de Curso	4,7%	16,5%	14,1%	29,4%	20,0%	15,3%	100,0%
		% del total	1,1%	4,0%	3,4%	7,2%	4,9%	3,7%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	18	5	21	25	20	91
		% de Curso	2,2%	19,8%	5,5%	23,1%	27,5%	22,0%	100,0%
		% del total	,6%	5,2%	1,4%	6,0%	7,2%	5,7%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		22	19	30	13	14	98
		% de Curso		22,4%	19,4%	30,6%	13,3%	14,3%	100,0%
		% del total		6,3%	5,5%	8,6%	3,7%	4,0%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		8	12	19	17	18	74
		% de Curso		10,8%	16,2%	25,7%	23,0%	24,3%	100,0%
		% del total		2,3%	3,4%	5,5%	4,9%	5,2%	21,3%
Total	Total	Recuento	6	62	48	95	72	65	348
		% de Curso	1,7%	17,8%	13,8%	27,3%	20,7%	18,7%	100,0%
		% del total	1,7%	17,8%	13,8%	27,3%	20,7%	18,7%	100,0%



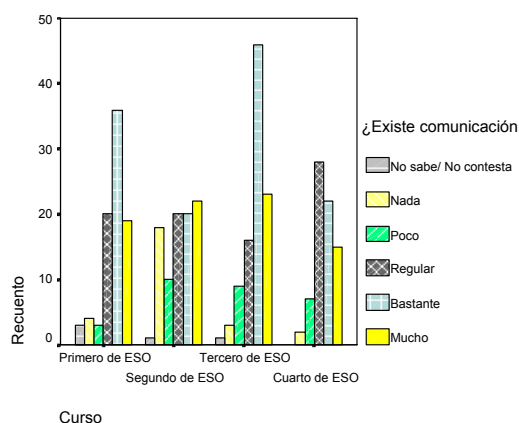
Las respuestas a esta pregunta son diversas y están muy repartidas por todas las opciones de la escala. Salvo en segundo de ESO en donde la opción «bastante» consigue el 27,5% de los alumnos que piensan que es necesaria algún tipo de formación para ejercer la función tutorial, en los

restantes cursos se encuentran indecisos siendo la opción más valorada «regular».

## 56. ¿Existe comunicación fluida entre el tutor/a y el equipo educativo del curso?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Existe comunicación fluida entre usted y el equipo educativo del curso?

		¿Existe comunicación fluida entre usted y el equipo educativo del curso?							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	4	3	20	36	19	85
		% de Curso	3,5%	4,7%	3,5%	23,5%	42,4%	22,4%	100,0%
		% del total	,9%	1,1%	,9%	5,7%	10,3%	5,5%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	18	10	20	20	22	91
		% de Curso	1,1%	19,8%	11,0%	22,0%	22,0%	24,2%	100,0%
		% del total	,3%	5,2%	2,9%	5,7%	5,7%	6,3%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	3	9	16	46	23	98
		% de Curso	1,0%	3,1%	9,2%	16,3%	46,9%	23,5%	100,0%
		% del total	,3%	,9%	2,6%	4,6%	13,2%	6,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		2	7	28	22	15	74
		% de Curso		2,7%	9,5%	37,8%	29,7%	20,3%	100,0%
		% del total		,6%	2,0%	8,0%	6,3%	4,3%	21,3%
Total	Total	Recuento	5	27	29	84	124	79	348
		% de Curso	1,4%	7,8%	8,3%	24,1%	35,6%	22,7%	100,0%
		% del total	1,4%	7,8%	8,3%	24,1%	35,6%	22,7%	100,0%

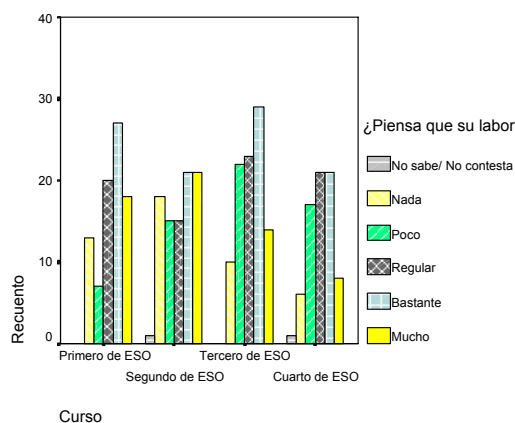


Ante esta pregunta sobre la existencia de diálogo fluido entre el tutor y los diferentes profesor del equipo educativo del curso, aparentemente hay una similitud entre los cursos de primero y los de tercero de ESO. En primero y tercero piensan que existe «bastante» en un 42,4% - 46,9% y «mucho» en un 22,4% - 23,5% de colaboración y diálogo. En segundo los valores se reparten más o menos igualitariamente entre todas las opciones de respuesta. Pero es significativo como la suma de las respuestas «nada» y «poco» alcanzan el valor de 30,8%, lo que supone que sería la más elegida y por lo tanto la inexistencia de colaboración y dialogo entre estos tutores y los demás miembros del equipo educativo del curso. Por último, en cuarto de ESO la opción más valorada es «regular» con el 37,8% seguida por «bastante» con el 29,7%. En este ítem es significativo la valoración que hacen los alumnos de su tutor y el dialogo existente entre este y sus compañeros de curso. A lo largo de estos últimos ítems estamos observando como en segundo de ESO las respuestas toman valores diferentes a los restantes cursos. Estos cambios con respecto a los demás cursos son muy importantes a tener en cuenta a la hora de trabajar con ellos y prepararlos para niveles superiores. Una mal experiencia en cursos pasados puede reproducirse en cursos superiores en mal comportamiento o bajo rendimiento escolar.

## 57. ¿Piensas que la labor del tutor/a es reconocida por sus compañeros/as?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Piensa que su labor es reconocida por los demás compañeros/as?

		¿Piensa que su labor es reconocida por los demás compañeros/as?						
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	13	7	20	27	18	85
	% de Curso		15,3%	8,2%	23,5%	31,8%	21,2%	100,0%
	% del total		3,7%	2,0%	5,7%	7,8%	5,2%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	1	18	15	15	21	21	91
	% de Curso	1,1%	19,8%	16,5%	16,5%	23,1%	23,1%	100,0%
	% del total	,3%	5,2%	4,3%	4,3%	6,0%	6,0%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento	10	22	23	29	14	98	
	% de Curso	10,2%	22,4%	23,5%	29,6%	14,3%	100,0%	
	% del total	2,9%	6,3%	6,6%	8,3%	4,0%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento	1	6	17	21	21	8	74
	% de Curso	1,4%	8,1%	23,0%	28,4%	28,4%	10,8%	100,0%
	% del total	,3%	1,7%	4,9%	6,0%	6,0%	2,3%	21,3%
Total	Recuento	2	47	61	79	98	61	348
	% de Curso	,6%	13,5%	17,5%	22,7%	28,2%	17,5%	100,0%
	% del total	,6%	13,5%	17,5%	22,7%	28,2%	17,5%	100,0%



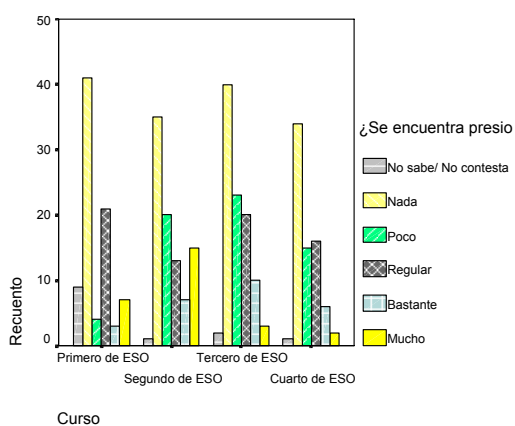
En esta otra pregunta sobre el reconocimiento de la labor tutorial que lleva a cabo su tutor por parte de los compañeros de éste, el sentir general apunta a que por lo general están «regular» (22,7%) o bastante (28,2%) reconocida su labor tutorial. También, en esta cuestión, en segundo de ESO

hay una distinción con respecto a los otros tres cursos. Para este curso el 46,2% piensa que está «mucho» o «bastante» valorada mientras en el lado opuesto el 36,3% piensa que está «poco» o «nada» valorada.

## 58. ¿Está presionado/a tu tutor/a por los padres al ser el tutor/a de sus hijos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se encuentra presionado/a por los padres al ser usted el tutor/a de sus hijos?

		¿Se encuentra presionado/a por los padres al ser usted el tutor/a de sus hijos?							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	9	41	4	21	3	7	85
		% de Curso	10,6%	48,2%	4,7%	24,7%	3,5%	8,2%	100,0%
		% del total	2,6%	11,8%	1,1%	6,0%	,9%	2,0%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	1	35	20	13	7	15	91	
	% de Curso	1,1%	38,5%	22,0%	14,3%	7,7%	16,5%	100,0%	
	% del total	,3%	10,1%	5,7%	3,7%	2,0%	4,3%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento	2	40	23	20	10	3	98	
	% de Curso	2,0%	40,8%	23,5%	20,4%	10,2%	3,1%	100,0%	
	% del total	,6%	11,5%	6,6%	5,7%	2,9%	,9%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento	1	34	15	16	6	2	74	
	% de Curso	1,4%	45,9%	20,3%	21,6%	8,1%	2,7%	100,0%	
	% del total	,3%	9,8%	4,3%	4,6%	1,7%	,6%	21,3%	
Total	Recuento	13	150	62	70	26	27	348	
	% de Curso	3,7%	43,1%	17,8%	20,1%	7,5%	7,8%	100,0%	
	% del total	3,7%	43,1%	17,8%	20,1%	7,5%	7,8%	100,0%	



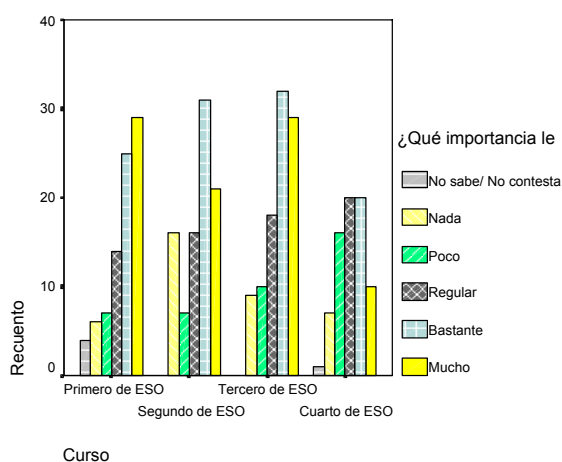
Por lo general el alumnado piensa que sus padres no presionan a su tutor al ser este el responsable del curso. Este sentir se expresa por medio del 48,2% de los alumnos de primero de ESO, el 38,5% de los de segundo, el 40,8% de los de tercero y el 45,9% de los de cuarto. En este caso al igual que ocurría en las anteriores cuestionares, en segundo de ESO hay un dato bastante significativo. El 16,5% piensa que por esta causa sus tutores se ven presionados por sus padres de alguna u otra forma.

### 59. ¿Qué importancia le da tu tutor/a a la tutoría individual en la formación de los alumnos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Qué importancia le da usted a la tutoría individual en la formación de los alumnos?

		¿Qué importancia le da usted a la tutoría individual en la formación de los alumnos?							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	6	7	14	25	29	85
		% de Curso	4,7%	7,1%	8,2%	16,5%	29,4%	34,1%	100,0%
		% del total	1,1%	1,7%	2,0%	4,0%	7,2%	8,3%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		16	7	16	31	21	91
		% de Curso		17,6%	7,7%	17,6%	34,1%	23,1%	100,0%
		% del total		4,6%	2,0%	4,6%	8,9%	6,0%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		9	10	18	32	29	98
		% de Curso		9,2%	10,2%	18,4%	32,7%	29,6%	100,0%
		% del total		2,6%	2,9%	5,2%	9,2%	8,3%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	7	16	20	20	10	74
		% de Curso	1,4%	9,5%	21,6%	27,0%	27,0%	13,5%	100,0%
		% del total	,3%	2,0%	4,6%	5,7%	5,7%	2,9%	21,3%
Total	Total	Recuento	5	38	40	68	108	89	348
		% de Curso	1,4%	10,9%	11,5%	19,5%	31,0%	25,6%	100,0%
		% del total	1,4%	10,9%	11,5%	19,5%	31,0%	25,6%	100,0%



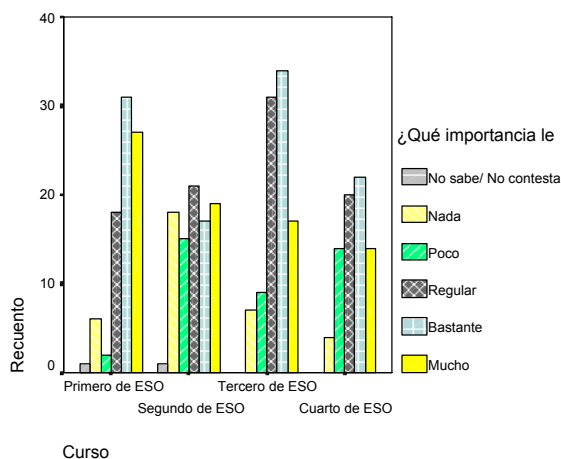


En opinión de los alumnos, los tutores piensan que la tutoría individual es importante para la formación de ellos en un alto grado. En cifras, el 34,1% de primero de ESO piensa que «mucho»; en segundo, el mismo porcentaje, el 34,1% opina que «bastante»; en tercero opinan de igual forma que el curso anterior; y en cuarto la percepción de sus profesores sobre la bondad de la tutoría individual es «regular» (27,0%) o «bastante» (27,0%). En segundo de ESO despunta por abajo la opción «nada» con el 17,6%.

## 60. ¿Qué importancia le da tu tutor/a a la tutoría grupal en la formación de los alumnos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Qué importancia le da usted a la tutoría grupal en la formación de los alumnos?

		¿Qué importancia le da usted a la tutoría grupal en la formación de los alumnos?							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	6	2	18	31	27	85
		% de Curso	1,2%	7,1%	2,4%	21,2%	36,5%	31,8%	100,0%
		% del total	,3%	1,7%	,6%	5,2%	8,9%	7,8%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	18	15	21	17	19	91
		% de Curso	1,1%	19,8%	16,5%	23,1%	18,7%	20,9%	100,0%
		% del total	,3%	5,2%	4,3%	6,0%	4,9%	5,5%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		7	9	31	34	17	98
		% de Curso		7,1%	9,2%	31,6%	34,7%	17,3%	100,0%
		% del total		2,0%	2,6%	8,9%	9,8%	4,9%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		4	14	20	22	14	74
		% de Curso		5,4%	18,9%	27,0%	29,7%	18,9%	100,0%
		% del total		1,1%	4,0%	5,7%	6,3%	4,0%	21,3%
Total	Total	Recuento	2	35	40	90	104	77	348
		% de Curso	,6%	10,1%	11,5%	25,9%	29,9%	22,1%	100,0%
		% del total	,6%	10,1%	11,5%	25,9%	29,9%	22,1%	100,0%



La valoración global que hacen los alumnos sobre la importancia que da su tutor/a a la tutoría grupal es sensiblemente menor que a la tutoría individual. Confrontando los datos, los valores que alcanzan las opciones «bastante» y «mucho» pasan de 31,0% y 25,6% a 29,9% y 22,1%. Esta

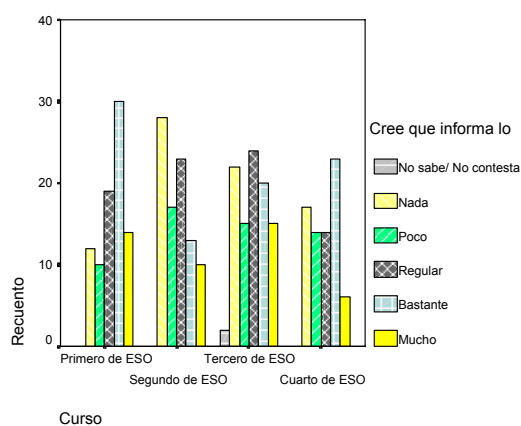
disminución se refleja en un aumento significativo en la opción «regular» que obtiene el 25,9% y en la tutoría individual el 19,5%. Las otras opciones ostentan valores muy parecidos en las dos tablas de contingencia.

Aunque la tónica general y los valores que se observan en la tabla de contingencia manifiestan que para los tutores la tutoría grupal es «bastante» importante, se observa también como la opción «regular» se sitúa a sólo cuatro puntos por debajo de esta última declarando manifiestamente una menor importancia de los tutores a este tipo de tutoría. Resalta entre todos los datos el valor de «nada» (19,8%) y el valor de «poco» con el 16,5% en segundo de ESO

### 61. Te sientes lo suficientemente informado por parte de tu profesor – tutor como para poder elegir la optatividad más adecuada para tus intereses.

Tabla de contingencia Curso \* Cree que informa lo suficientemente a los alumnos/as como para que puedan elegir la optatividad más adecuada para sus intereses

		Cree que informa lo suficientemente a los alumnos/as como para que puedan elegir la optatividad más adecuada para sus intereses						
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	12	10	19	30	14	85
		% de Curso	14,1%	11,8%	22,4%	35,3%	16,5%	100,0%
		% del total	3,4%	2,9%	5,5%	8,6%	4,0%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	28	17	23	13	10	91	
	% de Curso	30,8%	18,7%	25,3%	14,3%	11,0%	100,0%	
	% del total	8,0%	4,9%	6,6%	3,7%	2,9%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento	2	22	15	24	20	15	98
	% de Curso	2,0%	22,4%	15,3%	24,5%	20,4%	15,3%	100,0%
	% del total	,6%	6,3%	4,3%	6,9%	5,7%	4,3%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	17	14	14	23	6	74	
	% de Curso	23,0%	18,9%	18,9%	31,1%	8,1%	100,0%	
	% del total	4,9%	4,0%	4,0%	6,6%	1,7%	21,3%	
Total	Recuento	2	79	56	80	86	45	348
	% de Curso	,6%	22,7%	16,1%	23,0%	24,7%	12,9%	100,0%
	% del total	,6%	22,7%	16,1%	23,0%	24,7%	12,9%	100,0%

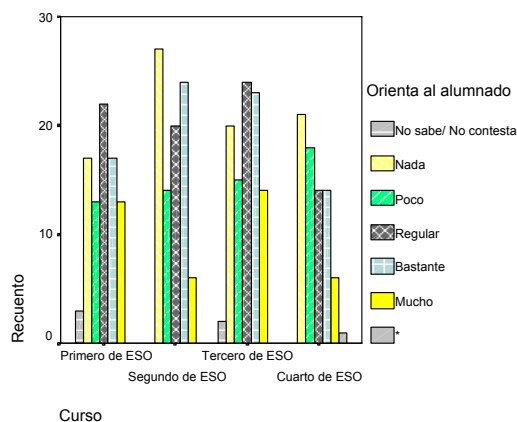


En este aspecto, existe una gran diversidad de opiniones. Las mayoritarias por curso son las siguientes: en primero de ESO el 35,3% opina que la información que se les da para elegir la optatividad es «bastante» para sus intereses; en segundo el 30,8% opina que «nada» seguido por «regular» con el 25,3%; en tercero el 24,5% lo considera «regular» y en cuarto de ESO la mayoría lo ve «bastante» el 31,1% seguido de «nada» con el 23,0%.

## 62. Te orienta tu tutor/a sobre tus posibilidades académicas.

Tabla de contingencia Curso \* Orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas

		Orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas								
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	11	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	17	13	22	17	13		85
		% de Curso	3,5%	20,0%	15,3%	25,9%	20,0%	15,3%		100,0%
		% del total	,9%	4,9%	3,7%	6,3%	4,9%	3,7%		24,4%
Segundo de ESO	Recuento		27	14	20	24	6		91	
	% de Curso		29,7%	15,4%	22,0%	26,4%	6,6%		100,0%	
	% del total		7,8%	4,0%	5,7%	6,9%	1,7%		26,1%	
Tercero de ESO	Recuento	2	20	15	24	23	14		98	
	% de Curso	2,0%	20,4%	15,3%	24,5%	23,5%	14,3%		100,0%	
	% del total	,6%	5,7%	4,3%	6,9%	6,6%	4,0%		28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento		21	18	14	14	6	1	74	
	% de Curso		28,4%	24,3%	18,9%	18,9%	8,1%	1,4%	100,0%	
	% del total		6,0%	5,2%	4,0%	4,0%	1,7%	,3%	21,3%	
Total	Recuento	5	85	60	80	78	39	1	348	
	% de Curso	1,4%	24,4%	17,2%	23,0%	22,4%	11,2%	,3%	100,0%	
	% del total	1,4%	24,4%	17,2%	23,0%	22,4%	11,2%	,3%	100,0%	

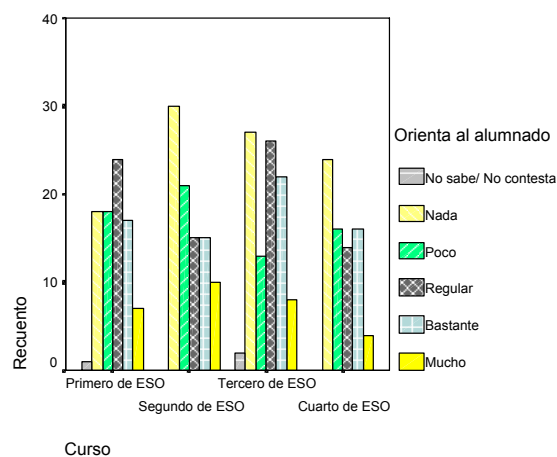


Ante la orientación que realiza el tutor sobre las posibilidades académicas de cada alumno las respuestas son variadas aunque en general, éstos ven que no se orienta «nada» en un 24,4% y que lo hacen de forma «regular» el 23,0%. Por cursos los valores cambian aunque se mantiene la tónica en segundo y cuarto de ESO. En los otros dos, primero y tercero la opción más elegida es «regular» con el 25,9% y 24,5% respectivamente.

### 63. Te orienta tu tutor/a sobre tus posibilidades profesionales.

Tabla de contingencia Curso \* Orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales

		Orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales						
		No sabe/ No contesta						
Curso		Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Primero de ESO	Recuento	1	18	18	24	17	85	
	% de Curso	1,2%	21,2%	21,2%	28,2%	20,0%	100,0%	
	% del total	,3%	5,2%	5,2%	6,9%	4,9%	24,4%	
Segundo de ESO	Recuento	30	21	15	15	10	91	
	% de Curso	33,0%	23,1%	16,5%	16,5%	11,0%	100,0%	
	% del total	8,6%	6,0%	4,3%	4,3%	2,9%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento	2	27	13	26	8	98	
	% de Curso	2,0%	27,6%	13,3%	26,5%	8,2%	100,0%	
	% del total	,6%	7,8%	3,7%	7,5%	2,3%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento	24	16	14	16	4	74	
	% de Curso	32,4%	21,6%	18,9%	21,6%	5,4%	100,0%	
	% del total	6,9%	4,6%	4,0%	4,6%	1,1%	21,3%	
Total	Recuento	3	99	68	79	29	348	
	% de Curso	,9%	28,4%	19,5%	22,7%	8,3%	100,0%	
	% del total	,9%	28,4%	19,5%	22,7%	8,3%	100,0%	



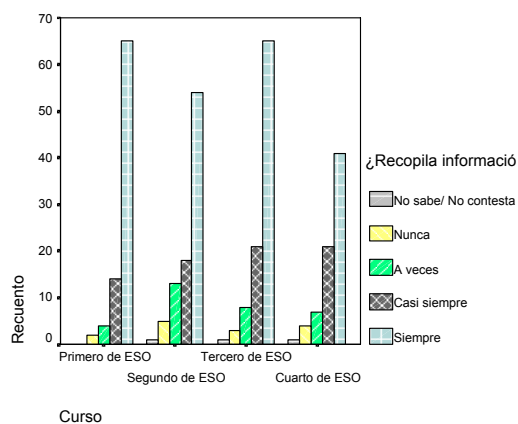
En esta pregunta parecida a la anterior pero con connotaciones profesionales las respuestas son diferentes y muy precisas. El 28,4% del alumnado ve que esta orientación profesional no se realiza para «nada».

Solo en primero de ESO una opción que no sea «nada» sobresale. En este curso el 28,2% piensa que lo hacen de forma «regular» seguidos por porcentaje igualitario las opciones «nada» y «poco» (21,2%). En los restante cursos la opción «nada» toma valores entre 27,6% de tercero a los 32,4% de cuarto de ESO.

#### 64. ¿Recopila información tu tutor/a de los demás profesores a la hora de hablar con tus padres?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Recopila información de los demás profesores a la hora de hablar con los padres?

		¿Recopila información de los demás profesores a la hora de hablar con los padres?					
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	4	14	65	85
		% de Curso	2,4%	4,7%	16,5%	76,5%	100,0%
		% del total	,6%	1,1%	4,0%	18,7%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	1	5	13	18	37
		% de Curso	1,1%	5,5%	14,3%	19,8%	100,0%
		% del total	,3%	1,4%	3,7%	5,2%	15,5%
	Tercero de ESO	Recuento	1	3	8	21	33
		% de Curso	1,0%	3,1%	8,2%	21,4%	100,0%
		% del total	,3%	,9%	2,3%	6,0%	18,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	1	4	7	21	33
		% de Curso	1,4%	5,4%	9,5%	28,4%	100,0%
		% del total	,3%	1,1%	2,0%	6,0%	11,8%
Total		Recuento	3	14	32	74	123
		% de Curso	,9%	4,0%	9,2%	21,3%	100,0%
		% del total	,9%	4,0%	9,2%	21,3%	64,7%



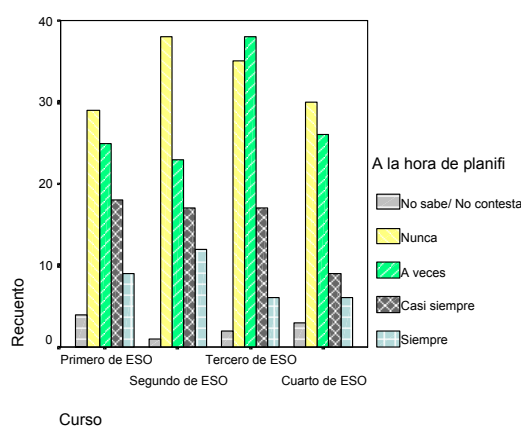
La mayoría, un 64,7%, de los alumnos piensan que los tutores recopilan «siempre» información a la hora de hablar con sus padres. Por cursos este porcentaje se mantiene más o menos salvo en cuarto de ESO donde desciende al 55,4%. La opción «casi siempre» es la segunda más elegida y rondan sus valores entorno al 20%. Las demás opciones no son muy significativas al decantarse la mayoría por la opción «siempre».



## 65. A la hora de planificar la tutoría, ¿echa mano tu tutor/a de otros compañeros/as para pedir asesoramiento?

Tabla de contingencia Curso \* A la hora de planificar la tutoría, ¿echa mano de otros compañeros para pedir asesoramiento?

		A la hora de planificar la tutoría, ¿echa mano de otros compañeros para pedir asesoramiento?					Total	
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	29	25	18	9	85
		% de Curso	4,7%	34,1%	29,4%	21,2%	10,6%	100,0%
		% del total	1,1%	8,3%	7,2%	5,2%	2,6%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	38	23	17	12	91
		% de Curso	1,1%	41,8%	25,3%	18,7%	13,2%	100,0%
		% del total	,3%	10,9%	6,6%	4,9%	3,4%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2	35	38	17	6	98
		% de Curso	2,0%	35,7%	38,8%	17,3%	6,1%	100,0%
		% del total	,6%	10,1%	10,9%	4,9%	1,7%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	3	30	26	9	6	74
		% de Curso	4,1%	40,5%	35,1%	12,2%	8,1%	100,0%
		% del total	,9%	8,6%	7,5%	2,6%	1,7%	21,3%
Total	Total	Recuento	10	132	112	61	33	348
		% de Curso	2,9%	37,9%	32,2%	17,5%	9,5%	100,0%
		% del total	2,9%	37,9%	32,2%	17,5%	9,5%	100,0%



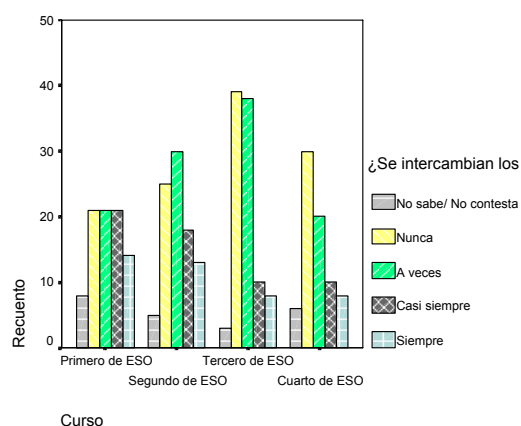
Según la percepción de los alumnos por lo general los tutores no echan manos de sus compañeros para pedir asesoramiento sobre los diferentes problemas planteados. La opción más elegida es «nunca» con el

37,9% seguida de «a veces» con el 32,2%. Por cursos, sólo tercero de ESO invierte esta elección eligiendo el 38,8% la opción «a veces» y el 35,7% la opción «nunca».

## 66. ¿Se intercambian los tutores/as los materiales de tutoría?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se intercambian los materiales de tutoría?

		¿Se intercambian los materiales de tutoría?							
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	11	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	8	21	21	21	14	85	
		% de Curso	9,4%	24,7%	24,7%	24,7%	16,5%	100,0%	
		% del total	2,3%	6,0%	6,0%	6,0%	4,0%	24,4%	
Segundo de ESO	Recuento	5	25	30	18	13	91		
		% de Curso	5,5%	27,5%	33,0%	19,8%	14,3%	100,0%	
		% del total	1,4%	7,2%	8,6%	5,2%	3,7%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento	3	39	38	10	8	98		
		% de Curso	3,1%	39,8%	38,8%	10,2%	8,2%	100,0%	
		% del total	,9%	11,2%	10,9%	2,9%	2,3%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento	6	29	20	10	8	1	74	
		% de Curso	8,1%	39,2%	27,0%	13,5%	10,8%	1,4%	100,0%
		% del total	1,7%	8,3%	5,7%	2,9%	2,3%	,3%	21,3%
Total	Recuento	22	114	109	59	43	1	348	
		% de Curso	6,3%	32,8%	31,3%	17,0%	12,4%	,3%	100,0%
		% del total	6,3%	32,8%	31,3%	17,0%	12,4%	,3%	100,0%

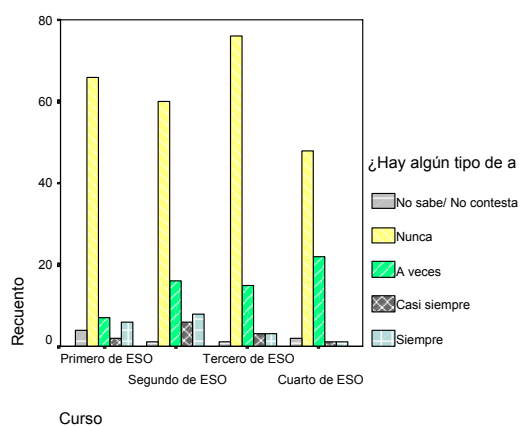


Las respuestas, en esta cuestión, son muy claras. En todos los cursos, menos en primero, las opciones más votadas son «nunca» y «a veces». en primero de ESO se sale de la norma iguala el porcentaje de votación entre las opciones centrales (24,7%). En segundo la opción más votada es «a veces» con el 33,0% seguida por el 27,5% de la opción «nunca». En tercero cambia y «nunca» es la opción más elegida con el 39,8% seguida muy de cerca por «a veces» con el 38,8%. Ya en cuarto, la opción «nunca» se desmarca de las demás alcanzando el 39,2%. Siendo la segunda «a veces» con el 27,0%.

### 67. ¿Hay algún tipo de actitud negativa del tutor/a hacia el Colegio?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?

		¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	66	7	2	6	85
		% de Curso	4,7%	77,6%	8,2%	2,4%	7,1%	100,0%
		% del total	1,1%	19,0%	2,0%	,6%	1,7%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	1	60	16	6	8	81
		% de Curso	1,1%	65,9%	17,6%	6,6%	8,8%	100,0%
		% del total	,3%	17,2%	4,6%	1,7%	2,3%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	1	76	15	3	3	98
		% de Curso	1,0%	77,6%	15,3%	3,1%	3,1%	100,0%
		% del total	,3%	21,8%	4,3%	,9%	,9%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento	2	48	22	1	1	74
		% de Curso	2,7%	64,9%	29,7%	1,4%	1,4%	100,0%
		% del total	,6%	13,8%	6,3%	,3%	,3%	21,3%
Total		Recuento	8	250	60	12	18	348
		% de Curso	2,3%	71,8%	17,2%	3,4%	5,2%	100,0%
		% del total	2,3%	71,8%	17,2%	3,4%	5,2%	100,0%

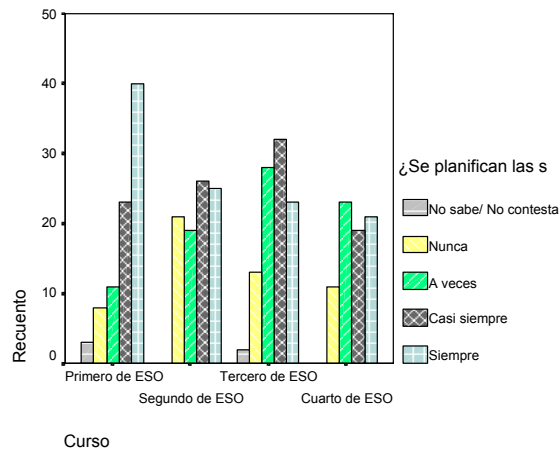


Por norma general, según la percepción de los alumnos, los tutores no tienen «nunca» ningún tipo de actitud negativa hacia el centro lo que se traduce en el 71,8%. Por cursos, cuarto de ESO eleva la opción «a veces» al 29,7%, y «nunca» al 64,9%. En segundo de ESO las opciones «siempre» y «casi siempre» suman el 15,4% lo que refleja parte de los resultados que estamos observando en las cuestiones anteriores.

### 68. ¿Planifica tu tutor/a las sesiones de tutoría?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se planifican las sesiones de tutoría?

Curso			¿Se planifican las sesiones de tutoría?					Total
			No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Primero de ESO	Recuento		3	8	11	23	40	85
	% de Curso		3,5%	9,4%	12,9%	27,1%	47,1%	100,0%
	% de ¿Se planifican las sesiones de tutoría?		60,0%	15,1%	13,6%	23,0%	36,7%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento			21	19	26	25	91
	% de Curso			23,1%	20,9%	28,6%	27,5%	100,0%
	% de ¿Se planifican las sesiones de tutoría?			39,6%	23,5%	26,0%	22,9%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento		2	13	28	32	23	98
	% de Curso		2,0%	13,3%	28,6%	32,7%	23,5%	100,0%
	% de ¿Se planifican las sesiones de tutoría?		40,0%	24,5%	34,6%	32,0%	21,1%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento			11	23	19	21	74
	% de Curso			14,9%	31,1%	25,7%	28,4%	100,0%
	% de ¿Se planifican las sesiones de tutoría?			20,8%	28,4%	19,0%	19,3%	21,3%
Total	Recuento		5	53	81	100	109	348
	% de Curso		1,4%	15,2%	23,3%	28,7%	31,3%	100,0%
	% de ¿Se planifican las sesiones de tutoría?		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

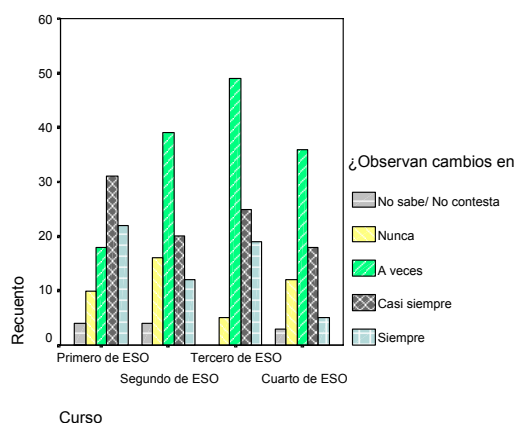


Aunque en valores generales las opciones más elegidas son «siempre» (31,3%) «casi siempre» (28,7%), por cursos estos datos se invierten en segundo y tercero de ESO. En segundo de ESO destaca la opción «nunca» con el 23,1% que la sitúa como la tercera más elegida en este curso.

## 69. ¿Observan cambios en el alumno después de la entrevista con los padres?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Observan cambios en el alumno después de la entrevista con los padres?

		¿Observan cambios en el alumno después de la entrevista con los padres?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	10	18	31	22	85
		% de Curso	4,7%	11,8%	21,2%	36,5%	25,9%	100,0%
		% del total	1,1%	2,9%	5,2%	8,9%	6,3%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	4	16	39	20	12	91
		% de Curso	4,4%	17,6%	42,9%	22,0%	13,2%	100,0%
		% del total	1,1%	4,6%	11,2%	5,7%	3,4%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		5	49	25	19	98
		% de Curso		5,1%	50,0%	25,5%	19,4%	100,0%
		% del total		1,4%	14,1%	7,2%	5,5%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	3	12	36	18	5	74
		% de Curso	4,1%	16,2%	48,6%	24,3%	6,8%	100,0%
		% del total	,9%	3,4%	10,3%	5,2%	1,4%	21,3%
Total	Total	Recuento	11	43	142	94	58	348
		% de Curso	3,2%	12,4%	40,8%	27,0%	16,7%	100,0%
		% del total	3,2%	12,4%	40,8%	27,0%	16,7%	100,0%



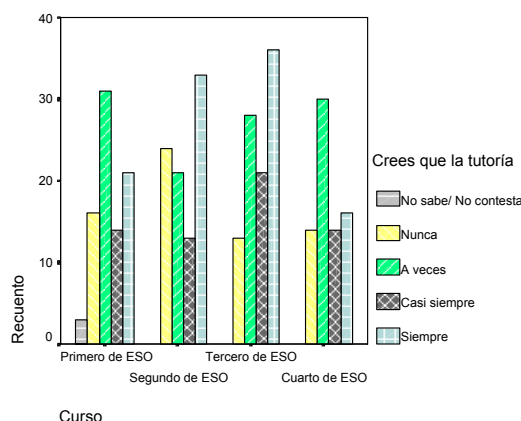
Según los alumnos, después de tener la entrevista su tutor con sus padres en la mayoría de las veces «a veces» se observan cambios en su comportamiento y actitud. Por cursos, solo en primero de ESO piensan que

«casi siempre» se producen cambios (36,5%). Los otros cursos siguen la tónica general y «a veces» se producen los cambios. En segundo de ESO la opción «nunca» despunta y alcanza el 17,6%. Esto es la repuesta a todo lo que estamos observando en los resultados de las cuestiones anteriores.

## 70. Crees que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo.

Tabla de contingencia Curso \* Crees que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo

		Creer que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	16	31	14	21	85
		% de Curso	3,5%	18,8%	36,5%	16,5%	24,7%	100,0%
		% del total	,9%	4,6%	8,9%	4,0%	6,0%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento		24	21	13	33	91	
	% de Curso		26,4%	23,1%	14,3%	36,3%	100,0%	
	% del total		6,9%	6,0%	3,7%	9,5%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento		13	28	21	36	98	
	% de Curso		13,3%	28,6%	21,4%	36,7%	100,0%	
	% del total		3,7%	8,0%	6,0%	10,3%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento		14	30	14	16	74	
	% de Curso		18,9%	40,5%	18,9%	21,6%	100,0%	
	% del total		4,0%	8,6%	4,0%	4,6%	21,3%	
Total	Recuento	3	67	110	62	106	348	
	% de Curso	,9%	19,3%	31,6%	17,8%	30,5%	100,0%	
	% del total	,9%	19,3%	31,6%	17,8%	30,5%	100,0%	



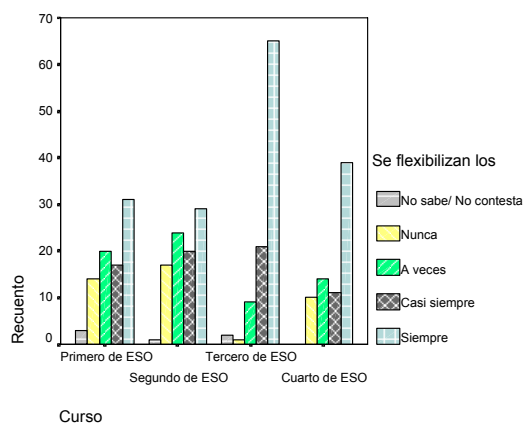
Ante la dicotomía establecida entre tutoría individual y tutoría grupal los cursos se expresan de la siguiente forma. Para primero y cuarto de ESO la tutoría individual es «a veces» más importante que la tutoría grupal. Por el contrario, para segundo y tercero de ESO «siempre» es más importante la tutoría individual que la tutoría grupal. Estos dos emparejamientos entre cursos se puede deber a la evolución psicosocial del alumnado y su relación con su ambiente. También puede ser debido a la necesidad en esos cursos de desarrollar un tipo de tutoría más individual que grupal para poder atender mejor a la necesidades de cada individuo.

### **71. Flexibiliza el tutor/a los horarios de tutoría para tus padres de acuerdo a las posibilidades de estos.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos**

		Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	14	20	17	31	€5
		% de Curso	3,5%	16,5%	23,5%	20,0%	36,5%	100,0%
		% del total	,9%	4,0%	5,7%	4,9%	8,9%	24,4%
Segundo de ESO		Recuento	1	17	24	20	29	€1
		% de Curso	1,1%	18,7%	26,4%	22,0%	31,9%	100,0%
		% del total	,3%	4,9%	6,9%	5,7%	8,3%	26,1%
Tercero de ESO		Recuento	2	1	9	21	65	€8
		% de Curso	2,0%	1,0%	9,2%	21,4%	66,3%	100,0%
		% del total	,6%	,3%	2,6%	6,0%	18,7%	28,2%
Cuarto de ESO		Recuento		10	14	11	39	74
		% de Curso		13,5%	18,9%	14,9%	52,7%	100,0%
		% del total		2,9%	4,0%	3,2%	11,2%	21,3%
Total		Recuento	6	42	67	69	164	348
		% de Curso	1,7%	12,1%	19,3%	19,8%	47,1%	100,0%
		% del total	1,7%	12,1%	19,3%	19,8%	47,1%	100,0%



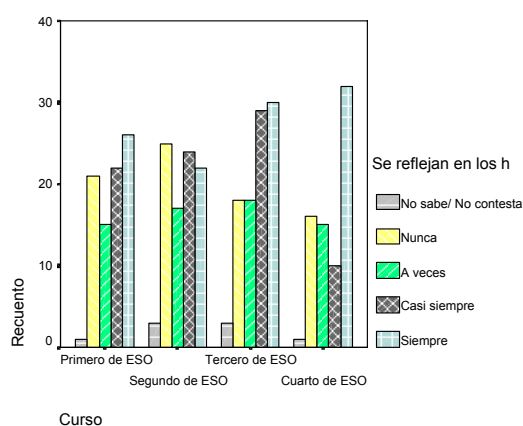


Para los dos primeros cursos de la ESO, la flexibilización del horario de atención a los padres «casi siempre» o «siempre» se hace aunque en menor grado que para los alumnos de tercero y cuarto de ESO. Para estos últimos cursos, la flexibilización «siempre» es superior al 50% de los casos y el porcentaje restante se reparte muy homogéneamente por las restantes opciones. En primero y segundo, a parte de que la mayoría se decante por «siempre», ésta se alza pocos puntos por encima de las restantes opciones que aparecen con valores muy semejantes.

## 72. Se reflejan en los horarios las horas de tutoría de padres.

Tabla de contingencia Curso \* Se reflejan en los horarios las horas de tutoría de padres

		Se reflejan en los horarios las horas de tutoría de padres						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	21	15	22	26	85
		% de Curso	1,2%	24,7%	17,6%	25,9%	30,6%	100,0%
		% del total	,3%	6,0%	4,3%	6,3%	7,5%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	3	25	17	24	22	91	
		% de Curso	3,3%	27,5%	18,7%	26,4%	24,2%	100,0%
		% del total	,9%	7,2%	4,9%	6,9%	6,3%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento	3	18	18	29	30	98	
		% de Curso	3,1%	18,4%	18,4%	29,6%	30,6%	100,0%
		% del total	,9%	5,2%	5,2%	8,3%	8,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	1	16	15	10	32	74	
		% de Curso	1,4%	21,6%	20,3%	13,5%	43,2%	100,0%
		% del total	,3%	4,6%	4,3%	2,9%	9,2%	21,3%
Total	Recuento	8	80	65	85	110	348	
		% de Curso	2,3%	23,0%	18,7%	24,4%	31,6%	100,0%
		% del total	2,3%	23,0%	18,7%	24,4%	31,6%	100,0%



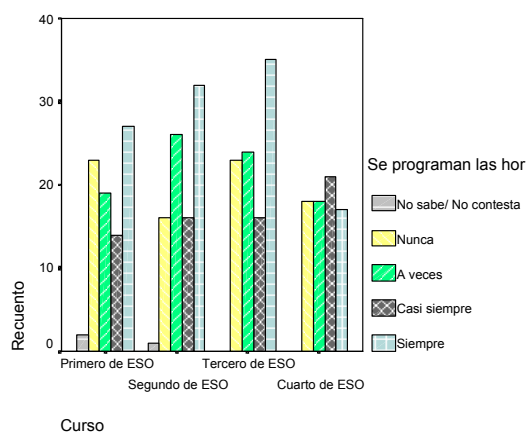
Los resultados son algo confusos. En los dos primeros cursos cada una de las opciones aparece con valores muy parecidos. En primero de ESO la opción más valorada es «siempre» con el 30,6%, en segundo de ESO «nunca», con el 27,5%. Ya en tercero y cuarto los alumnos hacen una distinción mucho más clara decantándose por la opción «siempre» en ambos

casos y obteniendo valores del 30,6% y 43,2% respectivamente. Esta situación de opciones muy dispares con valores muy parecidos solo quiere resaltar el desconocimiento por parte del alumnado de las horas de tutoría de padres y por otro la actitud del propio tutor/a en recalcar cuando pueden sus padres pedir cita.

### 73. Programa el tutor/a las horas de tutoría individual con los alumnos.

Tabla de contingencia Curso \* Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos

		Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	23	19	14	27	85
		% de Curso	2,4%	27,1%	22,4%	16,5%	31,8%	100,0%
		% de Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos	66,7%	28,7%	21,8%	20,9%	24,3%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	16	26	16	32	91
		% de Curso	1,1%	17,6%	28,6%	17,6%	35,2%	100,0%
		% de Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos	33,3%	20,0%	29,9%	23,9%	28,8%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		23	24	16	35	98
		% de Curso		23,5%	24,5%	16,3%	35,7%	100,0%
		% de Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos		28,7%	27,6%	23,9%	31,5%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		18	18	21	17	74
		% de Curso		24,3%	24,3%	28,4%	23,0%	100,0%
		% de Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos		22,5%	20,7%	31,3%	15,3%	21,3%
Total	Total	Recuento	3	80	87	67	111	348
		% de Curso	,9%	23,0%	25,0%	19,3%	31,9%	100,0%
		% de Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



La percepción de los alumnos ante esta pregunta es muy desigual. Por lo general piensan que se planifican «siempre» 31,9%, pero por cursos la situación varía. En cuarto de ESO piensan mayoritariamente que lo hacen «casi siempre» 28,4%. Pero este valor es muy parecido a los que toman las restantes opciones. Esto sólo se explica desde la visión de un tipo de tutoría individual muy centrada en el presente y en los hechos que transcurren en el momento. Es decir, se habla con el alumnado cuando pasa algo y por lo tanto no se planifica muy bien lo que se pretende transmitir y los propios alumnos lo sienten de esa manera. En los restantes cursos, la opciones «siempre» es la ganadora pero compite con «nunca» y con «a veces». Explicándose esto por las observaciones hechas anteriormente.

## 74. ¿Qué técnicas utiliza más asiduamente en las sesiones de tutoría?

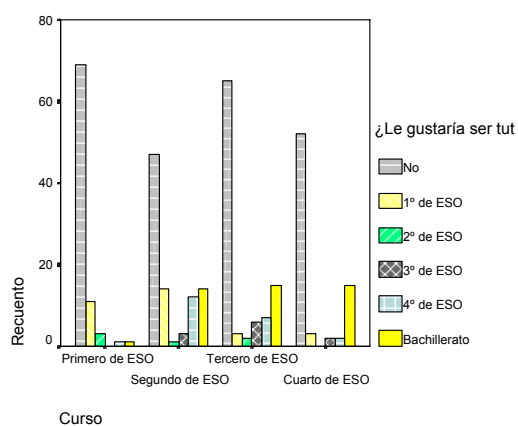
			Curso				Total
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	
Que técnicas utiliza	No sabe/ No contesta	Recuento	N=3		N=7		N=10
		% fila	(30,0%)		(70,0%)		(100,0%)
		% columna	(2,3%)		(4,6%)		(2,0%)
Clase magistral		Recuento	N=34	N=43	N=40	N=23	N=140
		% fila	(24,3%)	(30,7%)	(28,6%)	(16,4%)	(100,0%)
		% columna	(25,8%)	(33,9%)	(26,3%)	(23,5%)	(27,5%)
Debate		Recuento	N=35	N=32	N=45	N=40	N=152
		% fila	(23,0%)	(21,1%)	(29,6%)	(26,3%)	(100,0%)
		% columna	(26,5%)	(25,2%)	(29,6%)	(40,8%)	(29,9%)
Juegos y simulaciones		Recuento	N=15	N=9	N=3		N=27
		% fila	(55,6%)	(33,3%)	(11,1%)		(100,0%)
		% columna	(11,4%)	(7,1%)	(2,0%)		(5,3%)
Mesa redonda		Recuento	N=6	N=9	N=6	N=2	N=23
		% fila	(26,1%)	(39,1%)	(26,1%)	(8,7%)	(100,0%)
		% columna	(4,5%)	(7,1%)	(3,9%)	(2,0%)	(4,5%)
Trabajo en gran grupo		Recuento	N=23	N=15	N=10	N=4	N=52
		% fila	(44,2%)	(28,8%)	(19,2%)	(7,7%)	(100,0%)
		% columna	(17,4%)	(11,8%)	(6,6%)	(4,1%)	(10,2%)
Comisiones		Recuento	N=3	N=1	N=1		N=5
		% fila	(60,0%)	(20,0%)	(20,0%)		(100,0%)
		% columna	(2,3%)	(,8%)	(,7%)		(1,0%)
Reunión en corrillos		Recuento	N=2	N=5	N=6	N=3	N=16
		% fila	(12,5%)	(31,3%)	(37,5%)	(18,8%)	(100,0%)
		% columna	(1,5%)	(3,9%)	(3,9%)	(3,1%)	(3,1%)
El brainstorming (lluvia de ideas)		Recuento	N=8	N=10	N=26	N=10	N=54
		% fila	(14,8%)	(18,5%)	(48,1%)	(18,5%)	(100,0%)
		% columna	(6,1%)	(7,9%)	(17,1%)	(10,2%)	(10,6%)
Técnica del rumor		Recuento	N=2	N=2	N=5	N=3	N=12
		% fila	(16,7%)	(16,7%)	(41,7%)	(25,0%)	(100,0%)
		% columna	(1,5%)	(1,6%)	(3,3%)	(3,1%)	(2,4%)
Dramatización		Recuento	N=1	N=1	N=3	N=13	N=18
		% fila	(5,6%)	(5,6%)	(16,7%)	(72,2%)	(100,0%)
		% columna	(,8%)	(,8%)	(2,0%)	(13,3%)	(3,5%)
Total		Recuento	N=85	N=90	N=98	N=74	N=347
		% fila	(16,7%)	(17,7%)	(19,3%)	(14,5%)	(68,2%)
		% columna	(64,4%)	(70,9%)	(64,5%)	(75,5%)	(68,2%)

Según los alumnos su tutor usa las siguientes técnicas en la tutoría grupal. En primero de ESO las tres técnicas más utilizadas son: Debate (26,5%), Clase magistral (25,8%) y Trabajo en gran grupo (17,4%). En segundo usan: Clase magistral (33,9%), Debate (25,2%) y Trabajo en gran grupo (11,8%). En tercero cambia con respecto a los cursos anteriores siendo las siguientes: Debate (29,6%), Clase magistral (26,3%) y Lluvia de ideas (17,1%). En cuarto son: Debate (40,8%), Clase magistral (23,5%) y Dramatización (13,3%). En todos los cursos se mantienen como técnicas principales el debate y la clase magistral y sólo en los dos últimos cursos de la ESO es cuando aparecen otro tipo de técnicas muy diferentes a las anteriores y que pretenden romper la tónica de los últimos años y además tratar los temas desde otros puntos de vista.

## 75. ¿Le gustaría a tu tutor/a ser tutor/a de otros cursos superiores o inferiores?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Le gustaría ser tutor de otros cursos superiores o inferiores?

		¿Le gustaría ser tutor de otros cursos superiores o inferiores?							
		No	1º de ESO	2º de ESO	3º de ESO	4º de ESO	Bachillerato	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	69	11	3		1	1	85
		% de Curso	81,2%	12,9%	3,5%		1,2%	1,2%	100,0%
		% del total	19,8%	3,2%	,9%		,3%	,3%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	47	14	1	3	12	14	91	
	% de Curso	51,6%	15,4%	1,1%	3,3%	13,2%	15,4%	100,0%	
	% del total	13,5%	4,0%	,3%	,9%	3,4%	4,0%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento	65	3	2	6	7	15	98	
	% de Curso	66,3%	3,1%	2,0%	6,1%	7,1%	15,3%	100,0%	
	% del total	18,7%	,9%	,6%	1,7%	2,0%	4,3%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento	52	3		2	2	15	74	
	% de Curso	70,3%	4,1%		2,7%	2,7%	20,3%	100,0%	
	% del total	14,9%	,9%		,6%	,6%	4,3%	21,3%	
Total	Recuento	233	31	6	11	22	45	348	
	% de Curso	67,0%	8,9%	1,7%	3,2%	6,3%	12,9%	100,0%	
	% del total	67,0%	8,9%	1,7%	3,2%	6,3%	12,9%	100,0%	



Mayoritariamente los alumnos ven que sus tutores «no» (67,0%) quieren serlo de otro grupo y en caso afirmativo piensan que podrían serlo de Bachillerato. Esta idea la tienen los alumnos de cuarto de ESO (20,3%), y en menor grado los de segundo y tercero (15,3%).

## 76. ¿Con qué periodicidad llaman a tus padres?

			Curso				
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
Con qué periodicidad	Nunca	Recuento	N=12	N=9	N=8	N=9	N=38
		% fila	(31,6%)	(23,7%)	(21,1%)	(23,7%)	(100,0%)
		% columna	(13,8%)	(9,1%)	(7,7%)	(11,8%)	(10,4%)
		% tabla	(3,3%)	(2,5%)	(2,2%)	(2,5%)	(10,4%)
	Semanal	Recuento	N=4	N=2		N=1	N=7
		% fila	(57,1%)	(28,6%)		(14,3%)	(100,0%)
		% columna	(4,6%)	(2,0%)		(1,3%)	(1,9%)
		% tabla	(1,1%)	(,5%)		(,3%)	(1,9%)
	Quincenal	Recuento	N=5	N=1	N=3		N=9
		% fila	(55,6%)	(11,1%)	(33,3%)		(100,0%)
		% columna	(5,7%)	(1,0%)	(2,9%)		(2,5%)
		% tabla	(1,4%)	(,3%)	(,8%)		(2,5%)
	Mensual	Recuento	N=7	N=7	N=7	N=5	N=26
		% fila	(26,9%)	(26,9%)	(26,9%)	(19,2%)	(100,0%)
		% columna	(8,0%)	(7,1%)	(6,7%)	(6,6%)	(7,1%)
		% tabla	(1,9%)	(1,9%)	(1,9%)	(1,4%)	(7,1%)
Trimestral	Recuento	N=13	N=23	N=34	N=20	N=90	
	% fila	(14,4%)	(25,6%)	(37,8%)	(22,2%)	(100,0%)	
	% columna	(14,9%)	(23,2%)	(32,7%)	(26,3%)	(24,6%)	
	% tabla	(3,6%)	(6,3%)	(9,3%)	(5,5%)	(24,6%)	
En caso necesario	Recuento	N=46	N=57	N=52	N=41	N=196	
	% fila	(23,5%)	(29,1%)	(26,5%)	(20,9%)	(100,0%)	
	% columna	(52,9%)	(57,6%)	(50,0%)	(53,9%)	(53,6%)	
	% tabla	(12,6%)	(15,6%)	(14,2%)	(11,2%)	(53,6%)	
Total	Recuento		N=85	N=91	N=98	N=74	N=348
	% fila		(23,2%)	(24,9%)	(26,8%)	(20,2%)	(95,1%)
	% columna		(97,7%)	(91,9%)	(94,2%)	(97,4%)	(95,1%)
	% tabla		(23,2%)	(24,9%)	(26,8%)	(20,2%)	(95,1%)

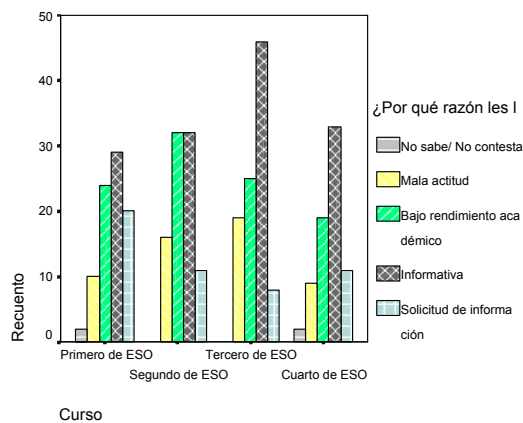
La periodicidad con la que el tutor/a llama a los padres de los alumnos es normalmente «en caso necesario» en más de la mitad de las veces (53,6%) seguido de «trimestral» por el 24,6%. En el otro extremo, los que opinan que «nunca» los llaman alcanzaría el 10,4%, siendo superior este valor en primero y cuarto de ESO.



**76.1. ¿Por qué razón les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razón les llama?

		¿Por qué razón les llama?						
		No sabe/ No contesta	Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	Solicitud de información	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	10	24	29	20	85
		% de Curso	2,4%	11,8%	28,2%	34,1%	23,5%	100,0%
		% del total	,6%	2,9%	6,9%	8,3%	5,7%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		16	32	32	11	91
		% de Curso		17,6%	35,2%	35,2%	12,1%	100,0%
		% del total		4,6%	9,2%	9,2%	3,2%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		19	25	46	8	98
		% de Curso		19,4%	25,5%	46,9%	8,2%	100,0%
		% del total		5,5%	7,2%	13,2%	2,3%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	2	9	19	33	11	74
		% de Curso	2,7%	12,2%	25,7%	44,6%	14,9%	100,0%
		% del total	,6%	2,6%	5,5%	9,5%	3,2%	21,3%
Total	Total	Recuento	4	54	100	140	50	348
		% de Curso	1,1%	15,5%	28,7%	40,2%	14,4%	100,0%
		% del total	1,1%	15,5%	28,7%	40,2%	14,4%	100,0%



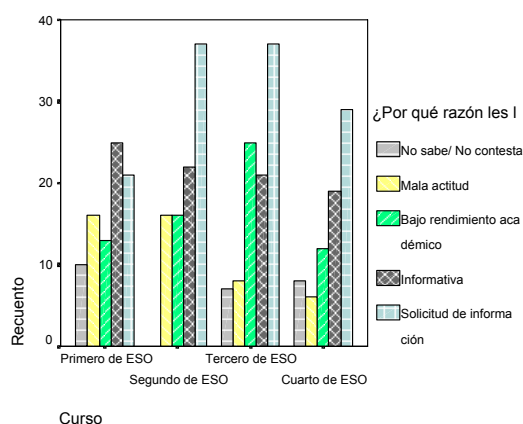
En esta primera parte de los cuatro ítems que lo conforman, la principal razón por la que se llama a los padres a tutoría es tipo «informativa» (40,2%), la segunda razón es por el «bajo rendimiento

académico» (28,7%), la tercera «mala actitud» (15,5%) y la cuarta para «solicitar información» (14,4%). En cada curso el porcentaje varía aumentando en algunos casos como en tercero de ESO o reduciéndose como en primero. En segundo de ESO la situación es mas complicada de detectar ya que hay dos opciones con valores idénticos, «bajo rendimiento escolar» (35,2%) e «informativa» (35,2%). Esta representación de las razones por las que se llama a los padres se completa con las siguientes tablas de contingencia y gráficos.

**76.2. ¿Por qué razón les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razón les llama?

		¿Por qué razón les llama?						
		No sabe/ No contesta	Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	Solicitud de información	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	10	16	13	25	21	85
		% de Curso	11,8%	18,8%	15,3%	29,4%	24,7%	100,0%
		% del total	2,9%	4,6%	3,7%	7,2%	6,0%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento		16	16	22	37	91
		% de Curso		17,6%	17,6%	24,2%	40,7%	100,0%
		% del total		4,6%	4,6%	6,3%	10,6%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	7	8	25	21	37	98
		% de Curso	7,1%	8,2%	25,5%	21,4%	37,8%	100,0%
		% del total	2,0%	2,3%	7,2%	6,0%	10,6%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento	8	6	12	19	29	74
		% de Curso	10,8%	8,1%	16,2%	25,7%	39,2%	100,0%
		% del total	2,3%	1,7%	3,4%	5,5%	8,3%	21,3%
Total	Recuento	25	46	66	87	124	348	
	% de Curso	7,2%	13,2%	19,0%	25,0%	35,6%	100,0%	
	% del total	7,2%	13,2%	19,0%	25,0%	35,6%	100,0%	

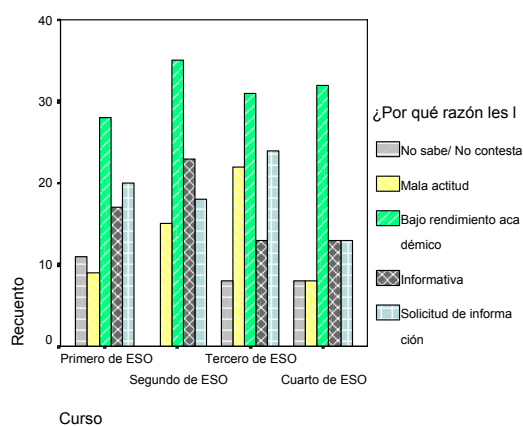


En segundo lugar de las razones por las que se llama a los padres, los alumnos de segundo, tercero y cuarto opinan que es para «solicitar información» (35,6%) excepto para primero de ESO que piensa que es carácter «informativo» (29,4%). En este último curso se sigue pensando que la causa principal continua siendo de carácter informativo.

### 76.3. ¿Por qué razón les llama? (ordénalas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razón les llama?

Curso		¿Por qué razón les llama?					Total
		No sabe/ No contesta	Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	Solicitud de información	
Primero de ESO	Recuento	11	9	28	17	20	85
	% de Curso	12,9%	10,6%	32,9%	20,0%	23,5%	100,0%
	% del total	3,2%	2,6%	8,0%	4,9%	5,7%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento		15	35	23	18	91
	% de Curso		16,5%	38,5%	25,3%	19,8%	100,0%
	% del total		4,3%	10,1%	6,6%	5,2%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento	8	22	31	13	24	98
	% de Curso	8,2%	22,4%	31,6%	13,3%	24,5%	100,0%
	% del total	2,3%	6,3%	8,9%	3,7%	6,9%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	8	8	32	13	13	74
	% de Curso	10,8%	10,8%	43,2%	17,6%	17,6%	100,0%
	% del total	2,3%	2,3%	9,2%	3,7%	3,7%	21,3%
Total	Recuento	27	54	126	66	75	348
	% de Curso	7,8%	15,5%	36,2%	19,0%	21,6%	100,0%
	% del total	7,8%	15,5%	36,2%	19,0%	21,6%	100,0%

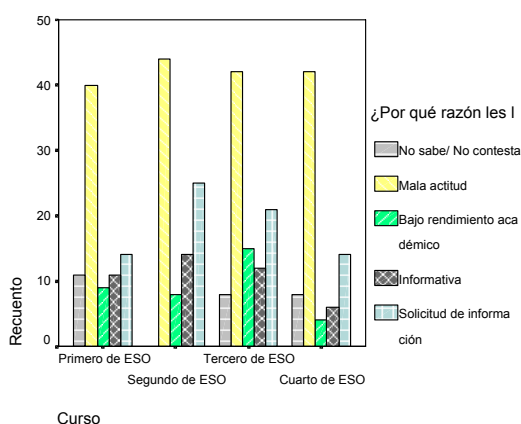


En esta tercera posición todos los cursos tienen claro el por qué se llama a sus padres. El 36,2% piensa que es por el «bajo rendimiento académico».

**76.4. ¿Por qué razón les llama? (ordénalas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razón les llama?

		¿Por qué razón les llama?						
		No sabe/ No contesta	Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	Solicitud de información	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	11	40	9	11	14	85
		% de Curso	12,9%	47,1%	10,6%	12,9%	16,5%	100,0%
		% del total	3,2%	11,5%	2,6%	3,2%	4,0%	24,4%
Segundo de ESO		Recuento		44	8	14	25	91
		% de Curso		48,4%	8,8%	15,4%	27,5%	100,0%
		% del total		12,6%	2,3%	4,0%	7,2%	26,1%
Tercero de ESO		Recuento	8	42	15	12	21	98
		% de Curso	8,2%	42,9%	15,3%	12,2%	21,4%	100,0%
		% del total	2,3%	12,1%	4,3%	3,4%	6,0%	28,2%
Cuarto de ESO		Recuento	8	42	4	6	14	74
		% de Curso	10,8%	56,8%	5,4%	8,1%	18,9%	100,0%
		% del total	2,3%	12,1%	1,1%	1,7%	4,0%	21,3%
Total		Recuento	27	168	36	43	74	348
		% de Curso	7,8%	48,3%	10,3%	12,4%	21,3%	100,0%
		% del total	7,8%	48,3%	10,3%	12,4%	21,3%	100,0%

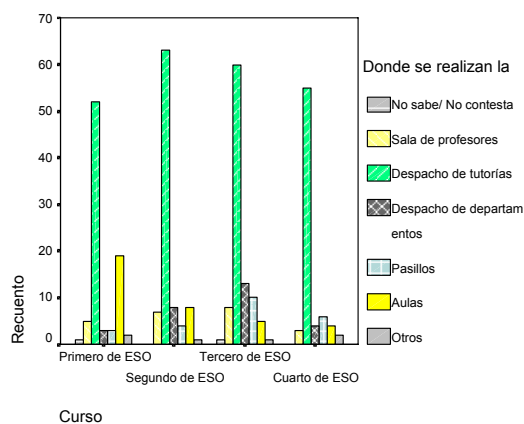


En cuarto lugar el alumnado piensa que la «mala actitud» es la causa por la que llaman a sus padres. Más del 45% de los alumnos ve en ésta razón el motivo de la citación paternal.

## 77. Dónde se realizan las tutorías individuales.

Tabla de contingencia Curso \* Donde se realizan las tutorías individuales

Curso		Donde se realizan las tutorías individuales							Total
		No sabe/ No contesta	Sala de profesores	Despacho de tutorías	Despacho de departamentos				
					Pasillos	Aulas	Otros		
Primero de ESO	Recuento	1	5	52	3	3	19	2	85
	% de Curso	1,2%	5,9%	61,2%	3,5%	3,5%	22,4%	2,4%	100,0%
	% del total	,3%	1,4%	14,9%	,9%	,9%	5,5%	,6%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento		7	63	8	4	8	1	91
	% de Curso		7,7%	69,2%	8,8%	4,4%	8,8%	1,1%	100,0%
	% del total		2,0%	18,1%	2,3%	1,1%	2,3%	,3%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento	1	8	60	13	10	5	1	98
	% de Curso	1,0%	8,2%	61,2%	13,3%	10,2%	5,1%	1,0%	100,0%
	% del total	,3%	2,3%	17,2%	3,7%	2,9%	1,4%	,3%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento		3	55	4	6	4	2	74
	% de Curso		4,1%	74,3%	5,4%	8,1%	5,4%	2,7%	100,0%
	% del total		,9%	15,8%	1,1%	1,7%	1,1%	,6%	21,3%
Total	Recuento	2	23	230	28	23	36	6	348
	% de Curso	,6%	6,6%	66,1%	8,0%	6,6%	10,3%	1,7%	100,0%
	% del total	,6%	6,6%	66,1%	8,0%	6,6%	10,3%	1,7%	100,0%



Por una aplastante diferencia, la opción «despacho de tutorías» con el 66,1% se alza sobre las demás. En primero de ESO el 61,2% dice que se realiza la tutoría individual en el despacho de tutorías seguida de las «aulas» por el 22,4%. En segundo de ESO es el 69,2% de los alumnos quienes eligen ese lugar como la más común para realizar la tutoría. Le siguen dos lugares con igual cantidad de porcentaje, el «aula» (8,8%) y los «despachos de los departamentos» (8,8%). En tercero baja al 61,2% y les siguen los «despachos de los departamentos» con el 13,3% y los «pasillos» con el 10,2%. En cuarto de ESO el lugar por excelencia con casi el 75% del alumnado de este curso es el «despacho de tutorías» seguido por los «pasillos» con el 8,1%.

## E) Dimensión Equipo Directivo.

**78. A la hora de proponer a los profesores – tutores a quién se pide información:**

		Curso					
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
A la hora de de proponer	Profesores - tutores del curso pasado	Recuento	N=20	N=28	N=23	N=9	N=80
		% fila	(25,0%)	(35,0%)	(28,7%)	(11,3%)	(100,0%)
		% columna	(21,7%)	(22,2%)	(19,5%)	(10,8%)	(19,1%)
		% tabla	(4,8%)	(6,7%)	(5,5%)	(2,1%)	(19,1%)
	Alumnado del curso	Recuento	N=6	N=15	N=7	N=4	N=32
		% fila	(18,8%)	(46,9%)	(21,9%)	(12,5%)	(100,0%)
		% columna	(6,5%)	(11,9%)	(5,9%)	(4,8%)	(7,6%)
		% tabla	(1,4%)	(3,6%)	(1,7%)	(1,0%)	(7,6%)
	Departamento de Orientación	Recuento	N=6	N=9	N=5	N=5	N=25
		% fila	(24,0%)	(36,0%)	(20,0%)	(20,0%)	(100,0%)
		% columna	(6,5%)	(7,1%)	(4,2%)	(6,0%)	(6,0%)
		% tabla	(1,4%)	(2,1%)	(1,2%)	(1,2%)	(6,0%)
	Asesores externos	Recuento	N=1	N=2	N=2		N=5
		% fila	(20,0%)	(40,0%)	(40,0%)		(100,0%)
		% columna	(1,1%)	(1,6%)	(1,7%)		(1,2%)
		% tabla	(,2%)	(,5%)	(,5%)		(1,2%)
	Director	Recuento	N=6	N=9	N=11	N=5	N=31
		% fila	(19,4%)	(29,0%)	(35,5%)	(16,1%)	(100,0%)
		% columna	(6,5%)	(7,1%)	(9,3%)	(6,0%)	(7,4%)
		% tabla	(1,4%)	(2,1%)	(2,6%)	(1,2%)	(7,4%)
Jefe de Estudios	Recuento	N=7	N=16	N=20	N=7	N=50	
	% fila	(14,0%)	(32,0%)	(40,0%)	(14,0%)	(100,0%)	
	% columna	(7,6%)	(12,7%)	(16,9%)	(8,4%)	(11,9%)	
	% tabla	(1,7%)	(3,8%)	(4,8%)	(1,7%)	(11,9%)	
Secretario	Recuento		N=4			N=4	
	% fila		(100,0%)			(100,0%)	
	% columna		(3,2%)			(1,0%)	
	% tabla		(1,0%)			(1,0%)	
No lo sé	Recuento	N=46	N=43	N=50	N=53	N=192	
	% fila	(24,0%)	(22,4%)	(26,0%)	(27,6%)	(100,0%)	
	% columna	(50,0%)	(34,1%)	(42,4%)	(63,9%)	(45,8%)	
	% tabla	(11,0%)	(10,3%)	(11,9%)	(12,6%)	(45,8%)	
Total	Recuento		N=85	N=91	N=98	N=74	N=348
	% fila		(20,3%)	(21,7%)	(23,4%)	(17,7%)	(83,1%)
	% columna		(92,4%)	(72,2%)	(83,1%)	(89,2%)	(83,1%)
	% tabla		(20,3%)	(21,7%)	(23,4%)	(17,7%)	(83,1%)

A tenor de los datos que sobresalen de la tabla de contingencia superior, los alumnos piensan que para proponer nuevos tutores para cursos

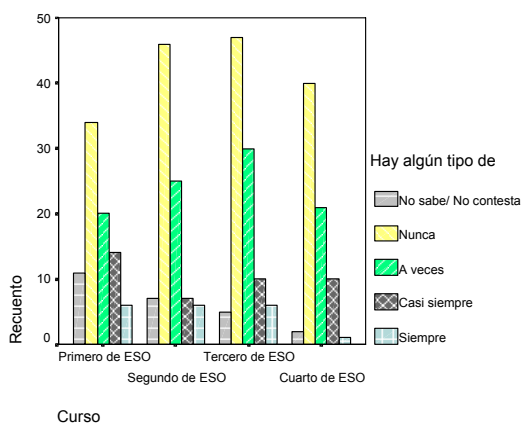
venideros se consulta a los profesores-tutores de cursos pasados en un 19,1% de los casos, en un segundo lugar se le solicita información al «jefe de estudios» (11,9%), después al alumnado del curso (7,6%) y por último al «director» en un 7,4% de las veces. Destaca enormemente como el 45,8% de los alumnos «no lo saben» ni se habían preguntado nunca a quien se le pide información para adjudicar los profesores-tutores a los diferentes cursos.

### **79. Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO.**

**Tabla de contingencia Curso \* Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO**

		Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO						
			No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	11	34	20	14	6	85
		% de Curso	12,9%	40,0%	23,5%	16,5%	7,1%	100,0%
		% del total	3,2%	9,8%	5,7%	4,0%	1,7%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	7	46	25	7	6	91
		% de Curso	7,7%	50,5%	27,5%	7,7%	6,6%	100,0%
		% del total	2,0%	13,2%	7,2%	2,0%	1,7%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	5	47	30	10	6	98
		% de Curso	5,1%	48,0%	30,6%	10,2%	6,1%	100,0%
		% del total	1,4%	13,5%	8,6%	2,9%	1,7%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento	2	40	21	10	1	74
		% de Curso	2,7%	54,1%	28,4%	13,5%	1,4%	100,0%
		% del total	,6%	11,5%	6,0%	2,9%	,3%	21,3%
Total		Recuento	25	167	96	41	19	348
		% de Curso	7,2%	48,0%	27,6%	11,8%	5,5%	100,0%
		% del total	7,2%	48,0%	27,6%	11,8%	5,5%	100,0%



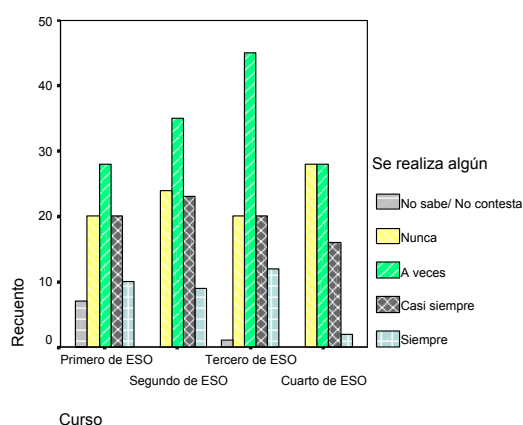


Por norma general y observando la tabla anterior, no es común realizar algún tipo de evaluación de la acción tutorial de la ESO. Un 48,0% del alumnado piensa que «nunca» se evalúa la acción tutorial, mientras que el 27,6% dice que lo hacen «a veces». Sólo un tímido 5,5% del alumnado dice que «siempre» se realiza algún tipo de evaluación.

## 80. Se realiza algún tipo de diagnóstico de vuestras necesidades al comenzar el curso.

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso

		Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	7	20	28	20	10	85
		% de Curso	8,2%	23,5%	32,9%	23,5%	11,8%	100,0%
		% del total	2,0%	5,7%	8,0%	5,7%	2,9%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		24	35	23	9	91
		% de Curso		26,4%	38,5%	25,3%	9,9%	100,0%
		% del total		6,9%	10,1%	6,6%	2,6%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	20	45	20	12	98
		% de Curso	1,0%	20,4%	45,9%	20,4%	12,2%	100,0%
		% del total	,3%	5,7%	12,9%	5,7%	3,4%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		28	28	16	2	74
		% de Curso		37,8%	37,8%	21,6%	2,7%	100,0%
		% del total		8,0%	8,0%	4,6%	,6%	21,3%
Total	Total	Recuento	8	92	136	79	33	348
		% de Curso	2,3%	26,4%	39,1%	22,7%	9,5%	100,0%
		% del total	2,3%	26,4%	39,1%	22,7%	9,5%	100,0%



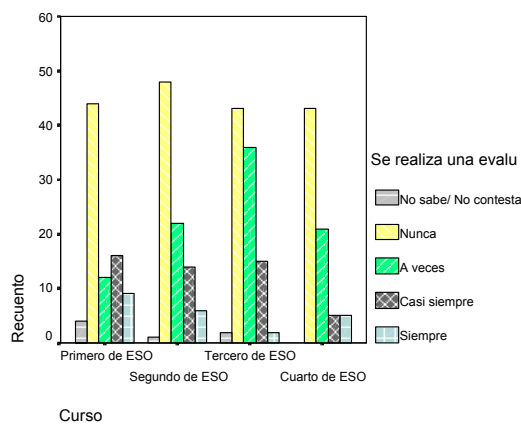
La distribución de las respuestas a este ítem oscilan entorno a la opción «a veces» con el 39,1% de los casos. Las dos opciones que flanquean a ésta última, obtienen valores muy parecidos oscilando entre el 20% y

30%. Por cursos es cuarto de ESO donde menos se realiza algún tipo de evaluación inicial de conocimientos (37,8%). Y es tercero donde más se realiza de todos los cursos con el 12,2%.

**81. Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal.**

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal

		Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	44	12	16	9	85
		% de Curso	4,7%	51,8%	14,1%	18,8%	10,6%	100,0%
		% del total	1,1%	12,6%	3,4%	4,6%	2,6%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	1	48	22	14	6	91	
		% de Curso	1,1%	52,7%	24,2%	15,4%	6,6%	100,0%
		% del total	,3%	13,8%	6,3%	4,0%	1,7%	26,1%
Tercero de ESO	Recuento	2	43	36	15	2	98	
		% de Curso	2,0%	43,9%	36,7%	15,3%	2,0%	100,0%
		% del total	,6%	12,4%	10,3%	4,3%	,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento		43	21	5	5	74	
		% de Curso		58,1%	28,4%	6,8%	6,8%	100,0%
		% del total		12,4%	6,0%	1,4%	1,4%	21,3%
Total	Recuento	7	178	91	50	22	348	
		% de Curso	2,0%	51,1%	26,1%	14,4%	6,3%	100,0%
		% del total	2,0%	51,1%	26,1%	14,4%	6,3%	100,0%

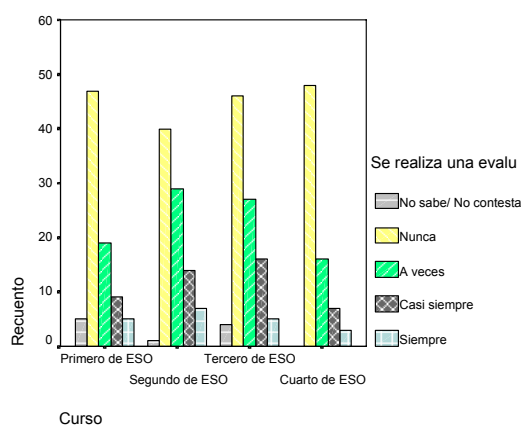


Al igual que ocurría con la pregunta sobre la evaluación de la acción tutorial en la ESO, en este caso las respuestas van por los mismos dirección. La opción más elegida es «nunca» con el 51,1%, seguida por «a veces» con el 26,1%.

## 82. Se realiza una evaluación de las tutorías individuales.

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza una evaluación de las tutorías individuales

		Se realiza una evaluación de las tutorías individuales						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	5	47	19	9	5	85
		% de Curso	5,9%	55,3%	22,4%	10,6%	5,9%	100,0%
		% del total	1,4%	13,5%	5,5%	2,6%	1,4%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	40	29	14	7	91
		% de Curso	1,1%	44,0%	31,9%	15,4%	7,7%	100,0%
		% del total	,3%	11,5%	8,3%	4,0%	2,0%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	4	46	27	16	5	98
		% de Curso	4,1%	46,9%	27,6%	16,3%	5,1%	100,0%
		% del total	1,1%	13,2%	7,8%	4,6%	1,4%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		48	16	7	3	74
		% de Curso		64,9%	21,6%	9,5%	4,1%	100,0%
		% del total		13,8%	4,6%	2,0%	,9%	21,3%
Total	Total	Recuento	10	181	91	46	20	348
		% de Curso	2,9%	52,0%	26,1%	13,2%	5,7%	100,0%
		% del total	2,9%	52,0%	26,1%	13,2%	5,7%	100,0%

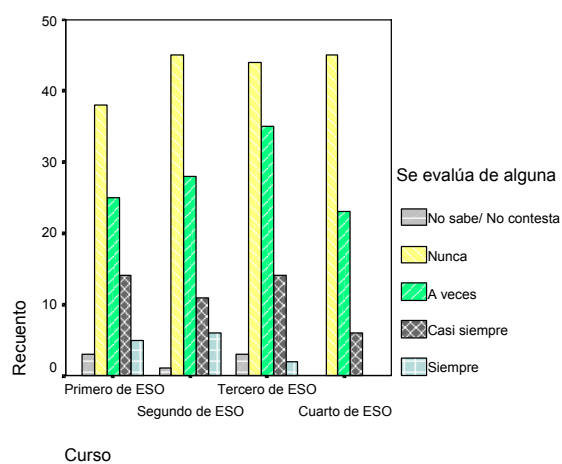


Los resultados a esta pregunta son muy parecidos a los recabados en la pregunta anterior por lo que sólo reseñaremos que con el 52,0% el alumnado piensa que «nunca» se hace una evaluación de las tutorías individuales. Observando los datos resultantes de ambas cuestiones se puede afirmar que no se lleva a cabo ningún tipo de evaluación, ya sea tanto de tipo grupal como individual o general.

### 83. Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal.

Tabla de contingencia Curso \* Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal

		Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	38	25	14	5	85
		% de Curso	3,5%	44,7%	29,4%	16,5%	5,9%	100,0%
		% del total	,9%	10,9%	7,2%	4,0%	1,4%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	1	45	28	11	6	91
		% de Curso	1,1%	49,5%	30,8%	12,1%	6,6%	100,0%
		% del total	,3%	12,9%	8,0%	3,2%	1,7%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	3	44	35	14	2	98
		% de Curso	3,1%	44,9%	35,7%	14,3%	2,0%	100,0%
		% del total	,9%	12,6%	10,1%	4,0%	,6%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		45	23	6		74
		% de Curso		60,8%	31,1%	8,1%		100,0%
		% del total		12,9%	6,6%	1,7%		21,3%
Total		Recuento	7	172	111	45	13	348
		% de Curso	2,0%	49,4%	31,9%	12,9%	3,7%	100,0%
		% del total	2,0%	49,4%	31,9%	12,9%	3,7%	100,0%

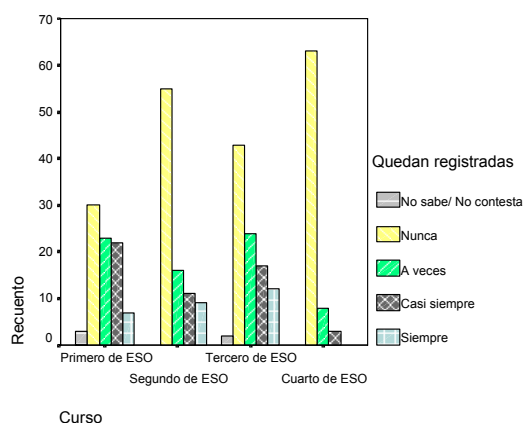


Casi la mitad del alumnado piensa que «nunca» se hace ningún tipo de evaluación respecto a la acción tutorial. En este caso, el 31,9% dicen que «a veces» se hace algún tipo de evaluación pero no es lo común. Sobretudo en cuarto de ESO el 60,8% dicen que «nunca» se hace algún tipo de evaluación.

## 84. Quedan registradas las conversaciones y entrevistas de la tutoría individual.

Tabla de contingencia Curso \* Quedan registradas las conversaciones y entrevistas de la tutoría individual

		Quedan registradas las conversaciones y entrevistas de la tutoría individual						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	30	23	22	7	85
		% de Curso	3,5%	35,3%	27,1%	25,9%	8,2%	100,0%
		% del total	,9%	8,6%	6,6%	6,3%	2,0%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		55	16	11	9	91
		% de Curso		60,4%	17,6%	12,1%	9,9%	100,0%
		% del total		15,8%	4,6%	3,2%	2,6%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2	43	24	17	12	98
		% de Curso	2,0%	43,9%	24,5%	17,3%	12,2%	100,0%
		% del total	,6%	12,4%	6,9%	4,9%	3,4%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		63	8	3		74
		% de Curso		85,1%	10,8%	4,1%		100,0%
		% del total		18,1%	2,3%	,9%		21,3%
Total	Total	Recuento	5	191	71	53	28	348
		% de Curso	1,4%	54,9%	20,4%	15,2%	8,0%	100,0%
		% del total	1,4%	54,9%	20,4%	15,2%	8,0%	100,0%



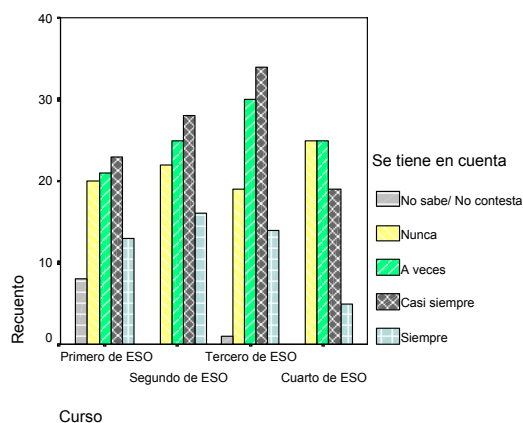
Las respuestas a esta pregunta son muy claras y concretas. El 54,9% de los alumnos dice que «nunca» se quedan grabadas o registradas en ningún sitio. Solo en primero el 25,9% afirma que «casi siempre» quedan

plasmadas en algún medio reproductor. En el lado contrario se encuentra cuarto de ESO donde los valores de la opción «nunca» alcanzan el 85,1% y la opción «siempre» no llega a registrar ninguna votación.

### 85. Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad.

Tabla de contingencia Curso \* Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad

		Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	8	20	21	23	13	85
		% de Curso	9,4%	23,5%	24,7%	27,1%	15,3%	100,0%
		% del total	2,3%	5,7%	6,0%	6,6%	3,7%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento		22	25	28	16	91
		% de Curso		24,2%	27,5%	30,8%	17,6%	100,0%
		% del total		6,3%	7,2%	8,0%	4,6%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	1	19	30	34	14	98
		% de Curso	1,0%	19,4%	30,6%	34,7%	14,3%	100,0%
		% del total	,3%	5,5%	8,6%	9,8%	4,0%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		25	25	19	5	74
		% de Curso		33,8%	33,8%	25,7%	6,8%	100,0%
		% del total		7,2%	7,2%	5,5%	1,4%	21,3%
Total		Recuento	9	86	101	104	48	348
		% de Curso	2,6%	24,7%	29,0%	29,9%	13,8%	100,0%
		% del total	2,6%	24,7%	29,0%	29,9%	13,8%	100,0%



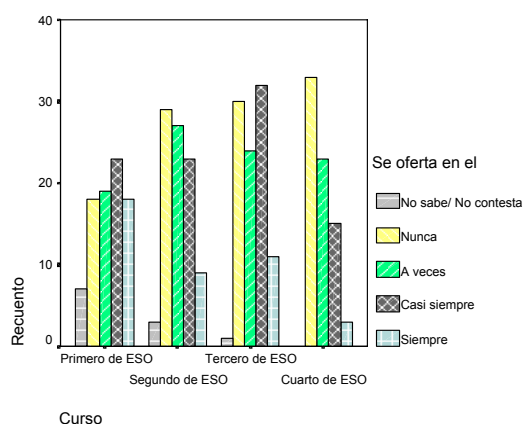


Aunque la alternativa más valorada es «casi siempre» es conveniente hacer una revisión y observar como sobresale por muy pocos puntos sobre «a veces» con el 29,0%. En el caso de cuarto de ESO los valores se invierten y las opciones «nunca» y «a veces» despuntan con el 33,8%. Este cambio con respecto a loas valoraciones de los compañeros de otros cursos puede ser porque tienen conciencia de la optatividad existente en el centro y por que ya han tenido que escoger una vez.

### 86. Se oferta en el centro una optatividad acorde con tus intereses personales.

Tabla de contingencia Curso \* Se oferta en el centro una optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos/as

		Se oferta en el centro una optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos/as						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	7	18	19	23	18	85
		% de Curso	8,2%	21,2%	22,4%	27,1%	21,2%	100,0%
		% del total	2,0%	5,2%	5,5%	6,6%	5,2%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	3	29	27	23	9	91
		% de Curso	3,3%	31,9%	29,7%	25,3%	9,9%	100,0%
		% del total	,9%	8,3%	7,8%	6,6%	2,6%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	1	30	24	32	11	98
		% de Curso	1,0%	30,6%	24,5%	32,7%	11,2%	100,0%
		% del total	,3%	8,6%	6,9%	9,2%	3,2%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		33	23	15	3	74
		% de Curso		44,6%	31,1%	20,3%	4,1%	100,0%
		% del total		9,5%	6,6%	4,3%	,9%	21,3%
Total		Recuento	11	110	93	93	41	348
		% de Curso	3,2%	31,6%	26,7%	26,7%	11,8%	100,0%
		% del total	3,2%	31,6%	26,7%	26,7%	11,8%	100,0%



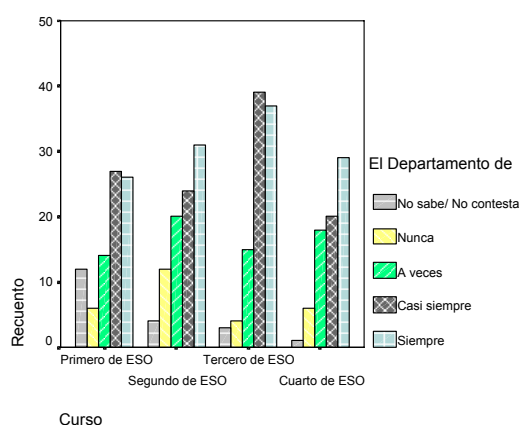
Al igual que ocurría con las respuestas a la pregunta anterior, las que corresponden a esta pregunta no son más halagüeñas. Aun más, se puede decir que los resultados son más negativos ya que el 31,6% del alumnado piensa que «nunca» la optatividad es acorde a los intereses personales de los alumnos. En cuarto de ESO este valor se dispara aun más y llega al 44,6%. En resumen, la percepción del alumnado de la oferta de optatividad por parte del centro es poco positiva. No ven en ella tal optatividad ni que se adapte a lo que demandan. Solo el 11,8% piensan que «siempre» es acorde a lo que quieren. Y la distribución del restante porcentaje por las diferentes opciones apoya la idea de la disconformidad con la optatividad que se oferta desde el centro.

## F) Dimensión Departamento de Orientación.

### 87. El Departamento de Orientación atiende las demandas solicitadas por los profesores – tutores.

Tabla de contingencia Curso \* El Departamento de Orientación atiende las demandas solicitadas por los profesores - tutores

		El Departamento de Orientación atiende las demandas solicitadas por los profesores - tutores						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	12	6	14	27	26	85
		% de Curso	14,1%	7,1%	16,5%	31,8%	30,6%	100,0%
		% del total	3,4%	1,7%	4,0%	7,8%	7,5%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	4	12	20	24	31	91
		% de Curso	4,4%	13,2%	22,0%	26,4%	34,1%	100,0%
		% del total	1,1%	3,4%	5,7%	6,9%	8,9%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	3	4	15	39	37	98
		% de Curso	3,1%	4,1%	15,3%	39,8%	37,8%	100,0%
		% del total	,9%	1,1%	4,3%	11,2%	10,6%	28,2%
Cuarto de ESO	Recuento	1	6	18	20	29	74	
	% de Curso	1,4%	8,1%	24,3%	27,0%	39,2%	100,0%	
	% del total	,3%	1,7%	5,2%	5,7%	8,3%	21,3%	
Total	Recuento	20	28	67	110	123	348	
	% de Curso	5,7%	8,0%	19,3%	31,6%	35,3%	100,0%	
	% del total	5,7%	8,0%	19,3%	31,6%	35,3%	100,0%	

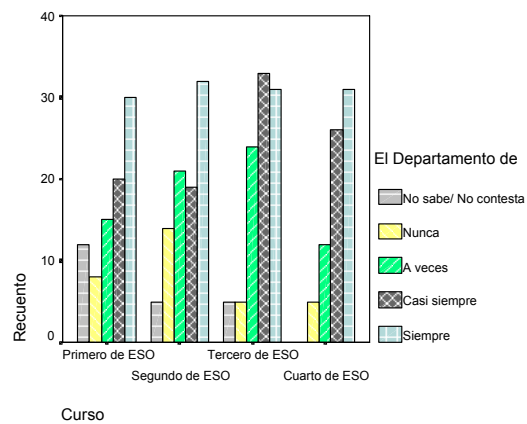


Según la visión que tienen del Departamento de Orientación y su relación con el profesorado, el 35,3% piensa que «siempre» atiende a las demandas solicitadas por los profesores-tutores. El 31,6% opina que «casi siempre» intenta atender las demandas de los tutores.

### **88. El Departamento de Orientación realiza una evaluación psicológica y pedagógica del alumnado que propone el profesor – tutor.**

**Tabla de contingencia Curso \* El Departamento de Orientación realiza una evaluación psicológica y pedagógica del alumnado que propone el profesor - tutor**

		El Departamento de Orientación realiza una evaluación psicológica y pedagógica del alumnado que propone el profesor - tutor						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	12	8	15	20	30	85
		% de Curso	14,1%	9,4%	17,6%	23,5%	35,3%	100,0%
		% del total	3,4%	2,3%	4,3%	5,7%	8,6%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	5	14	21	19	32	91
		% de Curso	5,5%	15,4%	23,1%	20,9%	35,2%	100,0%
		% del total	1,4%	4,0%	6,0%	5,5%	9,2%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	5	5	24	33	31	98
		% de Curso	5,1%	5,1%	24,5%	33,7%	31,6%	100,0%
		% del total	1,4%	1,4%	6,9%	9,5%	8,9%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		5	12	26	31	74
		% de Curso		6,8%	16,2%	35,1%	41,9%	100,0%
		% del total		1,4%	3,4%	7,5%	8,9%	21,3%
Total		Recuento	22	32	72	98	124	348
		% de Curso	6,3%	9,2%	20,7%	28,2%	35,6%	100,0%
		% del total	6,3%	9,2%	20,7%	28,2%	35,6%	100,0%

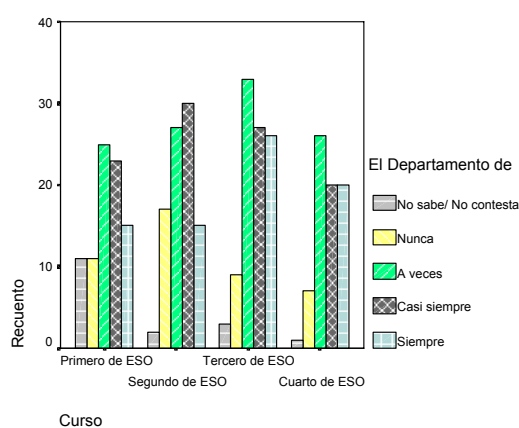


Con el 35,6% el alumnado opina que «siempre» realiza la evaluación psicopedagógica que solicita el profesor-tutor. En el caso de tercero, «casi siempre» es la opción más valorada con el 33,7% seguida por «siempre». Sobresale en segundo de ESO que el 15,4% de los alumnos diga que «nunca» lo realiza.

## 89. El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de la tutoría grupal.

Tabla de contingencia Curso \* El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de la tutoría grupal

		El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de la tutoría grupal						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	11	11	25	23	15	85
		% de Curso	12,9%	12,9%	29,4%	27,1%	17,6%	100,0%
		% del total	3,2%	3,2%	7,2%	6,6%	4,3%	24,4%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	17	27	30	15	91
		% de Curso	2,2%	18,7%	29,7%	33,0%	16,5%	100,0%
		% del total	,6%	4,9%	7,8%	8,6%	4,3%	26,1%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	3	9	33	27	26	98
		% de Curso	3,1%	9,2%	33,7%	27,6%	26,5%	100,0%
		% del total	,9%	2,6%	9,5%	7,8%	7,5%	28,2%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	7	26	20	20	74
		% de Curso	1,4%	9,5%	35,1%	27,0%	27,0%	100,0%
		% del total	,3%	2,0%	7,5%	5,7%	5,7%	21,3%
Total	Total	Recuento	17	44	111	100	76	348
		% de Curso	4,9%	12,6%	31,9%	28,7%	21,8%	100,0%
		% del total	4,9%	12,6%	31,9%	28,7%	21,8%	100,0%



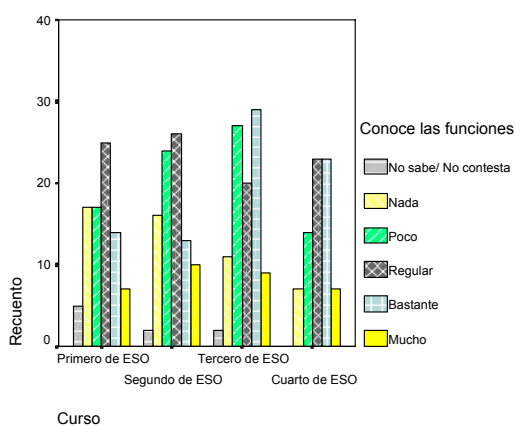
Aunque existe una dispersión de datos entre las diferentes opciones, la opción «a veces» sobresale entre ellas con el 31,9%. La segunda opción más valorada es «casi siempre» (28,7%) seguida por «siempre» con el

21,8%. En este caso destaca segundo de ESO al afirmar, con un 33,0%, que «casi siempre» ofrece material útil para las sesiones de tutoría grupal. En el otro extremo de este curso, el 18,7% opina que «nunca» lo hace.

## 90. Conoce las funciones del Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia Curso \* Conoce las funciones del Departamento de Orientación

		Conoce las funciones del Departamento de Orientación							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	5	17	17	25	14	7	85
		% de Curso	5,9%	20,0%	20,0%	29,4%	16,5%	8,2%	100,0%
		% del total	1,4%	4,9%	4,9%	7,2%	4,0%	2,0%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	2	16	24	26	13	10	91	
	% de Curso	2,2%	17,6%	26,4%	28,6%	14,3%	11,0%	100,0%	
	% del total	,6%	4,6%	6,9%	7,5%	3,7%	2,9%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento	2	11	27	20	29	9	98	
	% de Curso	2,0%	11,2%	27,6%	20,4%	29,6%	9,2%	100,0%	
	% del total	,6%	3,2%	7,8%	5,7%	8,3%	2,6%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento		7	14	23	23	7	74	
	% de Curso		9,5%	18,9%	31,1%	31,1%	9,5%	100,0%	
	% del total		2,0%	4,0%	6,6%	6,6%	2,0%	21,3%	
Total	Recuento	9	51	82	94	79	33	348	
	% de Curso	2,6%	14,7%	23,6%	27,0%	22,7%	9,5%	100,0%	
	% del total	2,6%	14,7%	23,6%	27,0%	22,7%	9,5%	100,0%	



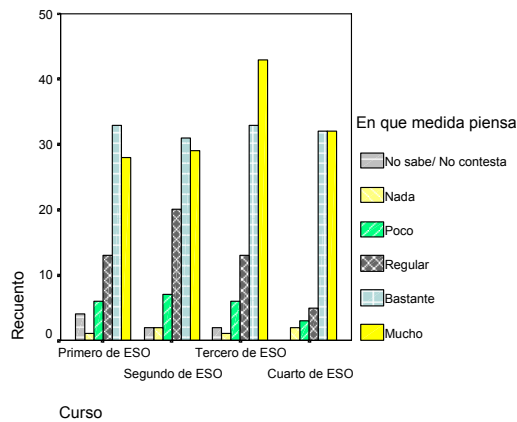
El conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación es un elemento desconocido para la mayor parte del alumnado. En los dos primeros cursos de la ESO el desconocimiento es general. En estos cursos, las opciones «poco» o «regular» son las predominantes con porcentajes entorno al 25%. En cambio, en los cursos superiores, esto cambia sobresaliendo opciones como «bastante» o «regular». En porcentajes generales, el 27,0% tiene un conocimiento «regular» de este departamento; el 23,6% lo conoce «poco» y el 22,7% lo conoce «bastante».

### **91. En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación.**

**Tabla de contingencia Curso \* En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación**

		En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	1	6	13	33	28	85
		% de Curso	4,7%	1,2%	7,1%	15,3%	38,8%	32,9%	100,0%
		% del total	1,1%	,3%	1,7%	3,7%	9,5%	8,0%	24,4%
	Segundo de ESO	Recuento	2	2	7	20	31	29	91
		% de Curso	2,2%	2,2%	7,7%	22,0%	34,1%	31,9%	100,0%
		% del total	,6%	,6%	2,0%	5,7%	8,9%	8,3%	26,1%
	Tercero de ESO	Recuento	2	1	6	13	33	43	98
		% de Curso	2,0%	1,0%	6,1%	13,3%	33,7%	43,9%	100,0%
		% del total	,6%	,3%	1,7%	3,7%	9,5%	12,4%	28,2%
	Cuarto de ESO	Recuento		2	3	5	32	32	74
		% de Curso		2,7%	4,1%	6,8%	43,2%	43,2%	100,0%
		% del total		,6%	,9%	1,4%	9,2%	9,2%	21,3%
Total		Recuento	8	6	22	51	129	132	348
		% de Curso	2,3%	1,7%	6,3%	14,7%	37,1%	37,9%	100,0%
		% del total	2,3%	1,7%	6,3%	14,7%	37,1%	37,9%	100,0%



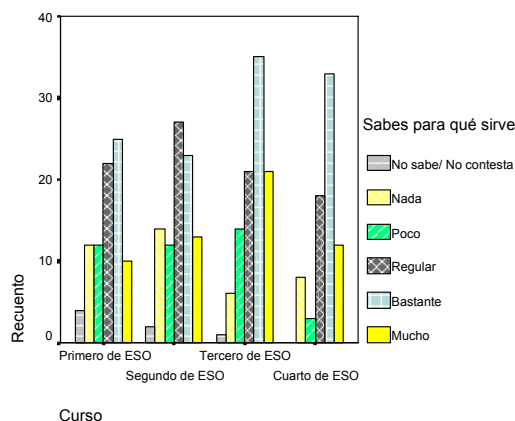


El 75% de las votaciones se concentra entre las opciones «mucho» (37,9%) y «bastante» (37,1%). Es en cuarto de ESO donde se valora mejor el poseer este tipo de departamento. Con un 43,2% se alcanzan ambas opciones sumando más del 85% del total de los alumnos de este curso. En tercero de ESO también hay un despunte de la opción «mucho» que alcanza el 43,9% y la opción «bastante» el 33,7%. En general lo que se puede decir es que el alumnado ve con muy buenos ojos el poseer el Departamento de Orientación y más aun cuando el conocimiento de las funciones y tareas que realiza es mayor.

## 92. Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia Curso \* Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación

		Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	12	12	22	25	10	85
		% de Curso	4,7%	14,1%	14,1%	25,9%	29,4%	11,8%	100,0%
		% del total	1,1%	3,4%	3,4%	6,3%	7,2%	2,9%	24,4%
Segundo de ESO	Recuento	2	14	12	27	23	13	91	
	% de Curso	2,2%	15,4%	13,2%	29,7%	25,3%	14,3%	100,0%	
	% del total	,6%	4,0%	3,4%	7,8%	6,6%	3,7%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento	1	6	14	21	35	21	98	
	% de Curso	1,0%	6,1%	14,3%	21,4%	35,7%	21,4%	100,0%	
	% del total	,3%	1,7%	4,0%	6,0%	10,1%	6,0%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento		8	3	18	33	12	74	
	% de Curso		10,8%	4,1%	24,3%	44,6%	16,2%	100,0%	
	% del total		2,3%	,9%	5,2%	9,5%	3,4%	21,3%	
Total	Recuento	7	40	41	88	116	56	348	
	% de Curso	2,0%	11,5%	11,8%	25,3%	33,3%	16,1%	100,0%	
	% del total	2,0%	11,5%	11,8%	25,3%	33,3%	16,1%	100,0%	



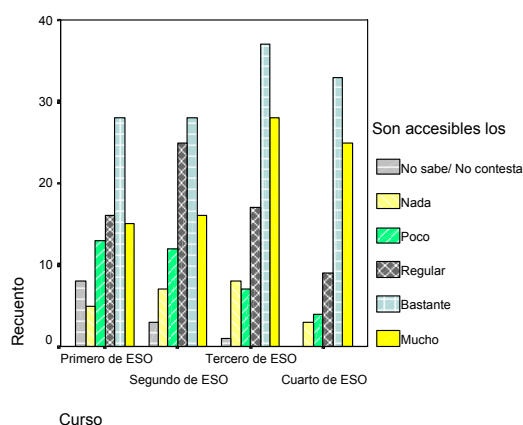
Con el 33,3% el alumnado de la ESO conoce «bastante» para qué sirve el Departamento de Orientación. En un menor porcentaje solo lo saben de manera «regular» (25,3%) y «mucho» el 16,1%. Por cursos el que más conoce para que sirve es cuarto de ESO seguido muy de cerca por tercero.

En los restantes cursos hay cierto conocimiento pero aparece un alto porcentaje de dudas sobre el mismo. Esta idea está ligada a las respuestas que da el alumnado a las preguntas anteriores y es fiel reflejo de lo que ocurre en la realidad.

### 93. Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia Curso \* Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación

		Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación								
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total		
Curso	Primero de ESO	Recuento	8	5	13	16	28	15	85	
		% de Curso	9,4%	5,9%	15,3%	18,8%	32,9%	17,6%	100,0%	
		% del total	2,3%	1,4%	3,7%	4,6%	8,0%	4,3%	24,4%	
Segundo de ESO	Recuento	3	7	12	25	28	16	91		
		% de Curso	3,3%	7,7%	13,2%	27,5%	30,8%	17,6%	100,0%	
		% del total	,9%	2,0%	3,4%	7,2%	8,0%	4,6%	26,1%	
Tercero de ESO	Recuento	1	8	7	17	37	28	98		
		% de Curso	1,0%	8,2%	7,1%	17,3%	37,8%	28,6%	100,0%	
		% del total	,3%	2,3%	2,0%	4,9%	10,6%	8,0%	28,2%	
Cuarto de ESO	Recuento		3	4	9	33	25	74		
		% de Curso		4,1%	5,4%	12,2%	44,6%	33,8%	100,0%	
		% del total		,9%	1,1%	2,6%	9,5%	7,2%	21,3%	
Total	Recuento		12	23	36	67	126	84	348	
		% de Curso		3,4%	6,6%	10,3%	19,3%	36,2%	24,1%	100,0%
		% del total		3,4%	6,6%	10,3%	19,3%	36,2%	24,1%	100,0%



Para la mayoría de los alumnos, el Departamento de Orientación es «bastante» accesible (36,2%) mientras que solo para el 6,6% lo es «poco». Aun así, para los cursos superiores es más accesible que para los dos primeros. Es necesario que perciban una mayor cercanía de los servicios de este Departamento para que puedan usarlos de una manera mucho más distendida y próxima.

**94. Cuáles de estos servicios del Departamento de Orientación has utilizado alguna vez.**

		Curso					
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
Cuales de estos servicios	No sabe/ No contesta	Recuento	N=53	N=33	N=45	N=12	N=143
		% fila	(37,1%)	(23,1%)	(31,5%)	(8,4%)	(100,0%)
		% columna	(46,5%)	(19,3%)	(29,6%)	(8,1%)	(24,4%)
Consulta pedagógica		Recuento	N=4	N=12	N=6	N=11	N=33
		% fila	(12,1%)	(36,4%)	(18,2%)	(33,3%)	(100,0%)
		% columna	(3,5%)	(7,0%)	(3,9%)	(7,4%)	(5,6%)
Información académica		Recuento	N=9	N=20	N=22	N=38	N=89
		% fila	(10,1%)	(22,5%)	(24,7%)	(42,7%)	(100,0%)
		% columna	(7,9%)	(11,7%)	(14,5%)	(25,5%)	(15,2%)
Información profesional - laboral		Recuento	N=3	N=7	N=15	N=42	N=67
		% fila	(4,5%)	(10,4%)	(22,4%)	(62,7%)	(100,0%)
		% columna	(2,6%)	(4,1%)	(9,9%)	(28,2%)	(11,4%)
Dificultades de aprendizaje		Recuento	N=8	N=12	N=9	N=4	N=33
		% fila	(24,2%)	(36,4%)	(27,3%)	(12,1%)	(100,0%)
		% columna	(7,0%)	(7,0%)	(5,9%)	(2,7%)	(5,6%)
Técnicas de estudio		Recuento	N=18	N=32	N=27	N=17	N=94
		% fila	(19,1%)	(34,0%)	(28,7%)	(18,1%)	(100,0%)
		% columna	(15,8%)	(18,7%)	(17,8%)	(11,4%)	(16,0%)
Asuntos psicológicos		Recuento	N=2	N=6	N=4	N=4	N=16
		% fila	(12,5%)	(37,5%)	(25,0%)	(25,0%)	(100,0%)
		% columna	(1,8%)	(3,5%)	(2,6%)	(2,7%)	(2,7%)
Diagnóstico y evaluación psicológica		Recuento		N=5	N=1	N=7	N=13
		% fila		(38,5%)	(7,7%)	(53,8%)	(100,0%)
		% columna		(2,9%)	(,7%)	(4,7%)	(2,2%)
Elaboración de una ACI		Recuento	N=1	N=5	N=1	N=1	N=8
		% fila	(12,5%)	(62,5%)	(12,5%)	(12,5%)	(100,0%)
		% columna	(,9%)	(2,9%)	(,7%)	(,7%)	(1,4%)
Entrevista personal		Recuento	N=5	N=19	N=9	N=3	N=36
		% fila	(13,9%)	(52,8%)	(25,0%)	(8,3%)	(100,0%)
		% columna	(4,4%)	(11,1%)	(5,9%)	(2,0%)	(6,1%)
Elaboración de una diversificación curricular		Recuento	N=2	N=2		N=1	N=5
		% fila	(40,0%)	(40,0%)		(20,0%)	(100,0%)
		% columna	(1,8%)	(1,2%)		(,7%)	(,9%)
Material para el profesorado		Recuento	N=1	N=4	N=2		N=7
		% fila	(14,3%)	(57,1%)	(28,6%)		(100,0%)
		% columna	(,9%)	(2,3%)	(1,3%)		(1,2%)
Material para la tutoría individual		Recuento	N=3	N=5	N=4		N=12
		% fila	(25,0%)	(41,7%)	(33,3%)		(100,0%)
		% columna	(2,6%)	(2,9%)	(2,6%)		(2,0%)
Material para la tutoría grupal		Recuento	N=5	N=9	N=7	N=9	N=30
		% fila	(16,7%)	(30,0%)	(23,3%)	(30,0%)	(100,0%)
		% columna	(4,4%)	(5,3%)	(4,6%)	(6,0%)	(5,1%)
Total		Recuento	N=85	N=91	N=98	N=74	N=348
		% fila	(14,5%)	(15,5%)	(16,7%)	(12,6%)	(59,4%)
		% columna	(74,6%)	(53,2%)	(64,5%)	(49,7%)	(59,4%)

En este caso, la opción «no sabe / no contesta» se puede entender como que no han utilizado sus servicios. Al margen de esto, el servicio más utilizado son las «técnicas de estudio» con el 16,0%. En un segundo lugar están con el 15,2% la «información académica». En tercer lugar la «información laboral y profesional» con el 11,4%. Por cursos estos datos cambian adaptándose a las necesidades de cada uno. En primero de ESO podemos destacar la opción «dificultades de aprendizaje» con el 7,9%. En segundo la «entrevista personal» con el 11,1%. En tercero la opción más valorada son las «técnicas de estudio» con el 17,8%. Por último, en cuarto de ESO sobresalen, como no, las tareas dedicadas a la «información académica» e «información profesional y laboral».

**95. Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el centro.**

			Curso				Total
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	
Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación de Orientación	No sabe/ No contesta	Recuento	N=52	N=30	N=48	N=8	N=138
		% fila	(37,7%)	(21,7%)	(34,8%)	(5,8%)	(100,0%)
		% columna	(51,5%)	(20,8%)	(32,4%)	(7,7%)	(27,8%)
	Enlace con los Equipos de Orientación Educativa	Recuento	N=3	N=12	N=4	N=3	N=22
		% fila	(13,6%)	(54,5%)	(18,2%)	(13,6%)	(100,0%)
		% columna	(3,0%)	(8,3%)	(2,7%)	(2,9%)	(4,4%)
	Realización de un programa de actuación	Recuento	N=4	N=16	N=12	N=9	N=41
		% fila	(9,8%)	(39,0%)	(29,3%)	(22,0%)	(100,0%)
		% columna	(4,0%)	(11,1%)	(8,1%)	(8,7%)	(8,2%)
	Enlace con profesionales externos	Recuento	N=9	N=12	N=16	N=5	N=42
		% fila	(21,4%)	(28,6%)	(38,1%)	(11,9%)	(100,0%)
		% columna	(8,9%)	(8,3%)	(10,8%)	(4,8%)	(8,5%)
	Enlace con otras entidades para ofrecer programas de actuac.	Recuento	N=6	N=19	N=17	N=10	N=52
		% fila	(11,5%)	(36,5%)	(32,7%)	(19,2%)	(100,0%)
		% columna	(5,9%)	(13,2%)	(11,5%)	(9,6%)	(10,5%)
	Reliación del consejo orientador para cuarto de ESO	Recuento	N=15	N=30	N=26	N=49	N=120
		% fila	(12,5%)	(25,0%)	(21,7%)	(40,8%)	(100,0%)
		% columna	(14,9%)	(20,8%)	(17,6%)	(47,1%)	(24,1%)
Entrevistas informativas con los padres	Recuento	N=12	N=25	N=25	N=20	N=82	
	% fila	(14,6%)	(30,5%)	(30,5%)	(24,4%)	(100,0%)	
	% columna	(11,9%)	(17,4%)	(16,9%)	(19,2%)	(16,5%)	
Total	Recuento	N=85	N=91	N=95	N=74	N=345	
	% fila	(17,1%)	(18,3%)	(19,1%)	(14,9%)	(69,4%)	
	% columna	(84,2%)	(63,2%)	(64,2%)	(71,2%)	(69,4%)	

La mayoría de los alumnos «no sabe» (27,8%) que actividades realiza el Departamento de Orientación. Por cursos, quien menos sabe lo que hace este departamento son los alumnos de primero de ESO (21,5%) y los que más lo saben los de cuarto con el 7,7% que no lo saben. Para primero de ESO la actividad que más realiza el Departamento de Orientación es «realización del consejo orientador para los alumnos de cuarto de ESO» con el 14,9%. Para segundo de ESO la opción más votada es la misma que para primero de ESO con el 20,8% del alumnado de este curso. Para los cursos superiores la tarea que realiza el Departamento de Orientación es principalmente la «realización del consejo orientador a los alumnos de cuarto curso». Sobretudo para este último curso en el que el 47,1% ha votado por la opción de los demás cursos.

*Análisis de datos*

Capítulo

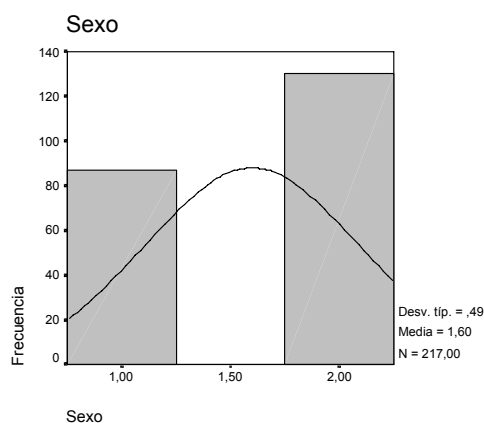


## Análisis del cuestionario de los Padres.

### A) Dimensión Información General.

#### 1. Sexo.

Sexo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	87	40,1	40,1	40,1
	Mujer	130	59,9	59,9	100,0
Total		217	100,0	100,0	

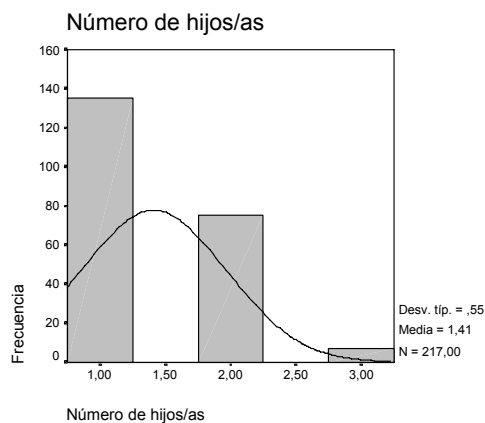


El histograma superior representa la frecuencia de hombres y mujeres que han contestado el cuestionario. El 59,9% (casi las 3/5 partes) son mujeres mientras que el 40,1% lo cumplimentaron los hombres. Es común que en la mayor parte de las familias los temas relacionados con la educación de sus hijos los resuelva la madre. Aunque se ve una tímida evolución hacia una igualdad, hoy todavía se sigue dando este hecho.

## 2. Número de hijos/as.

Número de hijos/as

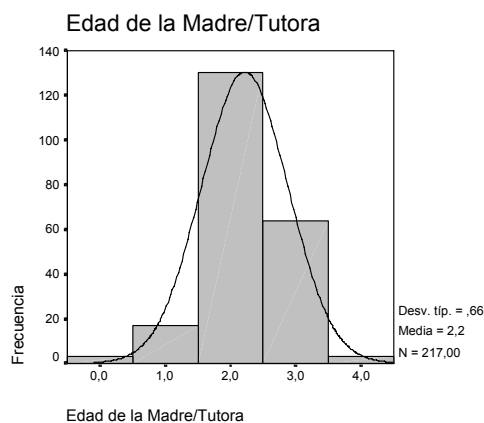
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 0 a 2 hijos/as	135	62,2	62,2	62,2
	de 3 a 5 hijos/as	75	34,6	34,6	96,8
	Más de 5 hijos/as	7	3,2	3,2	100,0
Total		217	100,0	100,0	



En e 62,2% de las encuestas recogidas las familias tienen 1 o 2 hijos y el 34,6% de 3 a 5 hijos. El restante 3,2% se reparte entre aquellos casos en los que la familia está compuesta por 6 o más hijos. Esta distribución es bastante normal a tenor de los informes y comunicaciones que se emiten desde las Administraciones Públicas. Incluso, el segundo segmento es demasiado amplio si tenemos en cuenta estas informaciones que comentamos.

### 3. Edad de la Madre/Tutora.

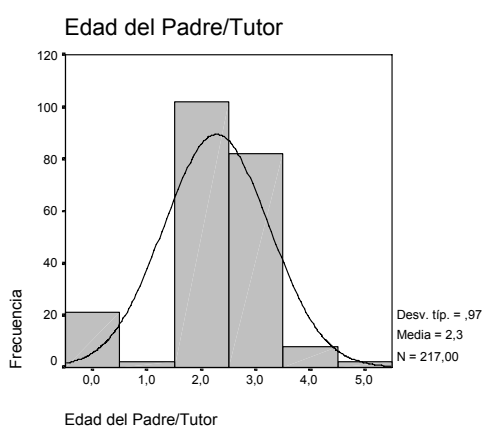
		Edad de la Madre/Tutora			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No sabe / No contesta	3	1,4	1,4	1,4
	de 30 a 35 años	17	7,8	7,8	9,2
	de 36 a 45 años	130	59,9	59,9	69,1
	de 46 a 55 años	64	29,5	29,5	98,6
	de 56 a 65 años	3	1,4	1,4	100,0
	Total		217	100,0	100,0



Respecto a la edad mayoritaria de las madres de los alumnos, podemos observar tanto en el histograma como en la tabla que con el 59,9% estarían 130 casos dentro del intervalo entre «36 y 45 años» (1967-1958). El segundo intervalo por casos es de «46 a 55 años» con 64 casos que se corresponderían con los nacimientos entre 1957 y 1948.

#### 4. Edad del Padre/Tutor.

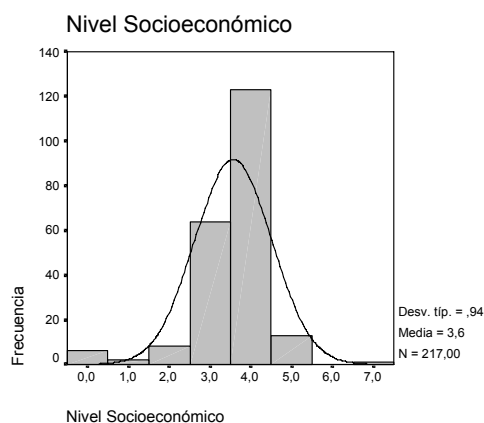
		Edad del Padre/Tutor			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No sabe / No contesta	21	9,7	9,7	9,7
	de 30 a 35 años	2	,9	,9	10,6
	de 36 a 45 años	102	47,0	47,0	57,6
	de 46 a 55 años	82	37,8	37,8	95,4
	de 56 a 65 años	8	3,7	3,7	99,1
	Más de 65 años	2	,9	,9	100,0
	Total	217	100,0	100,0	



En el caso de la edad del padre o tutor, la diferencia entre un intervalo y otro se reduce sensiblemente. Aunque sigue siendo el intervalo «de 36 a 45 años» donde más personas se sitúan, el intervalo siguiente «de 46 a 55 años» aumenta notablemente, con respecto a la edad de la madre o tutora, en más de un 8%. Otro dato destacable es el valor que alcanza el intervalo «no sabe / no contesta». Este intervalo, con el 9,7%, es el tercero por acumulación de casos (21) y puede darse por dos razones. La primera por que en verdad no lo sepa ni se haya dignado en completar este dato o por el contrario, al haber fallecido el padre esta cuestión es nula desde un principio.

## 5. Nivel socioeconómico.

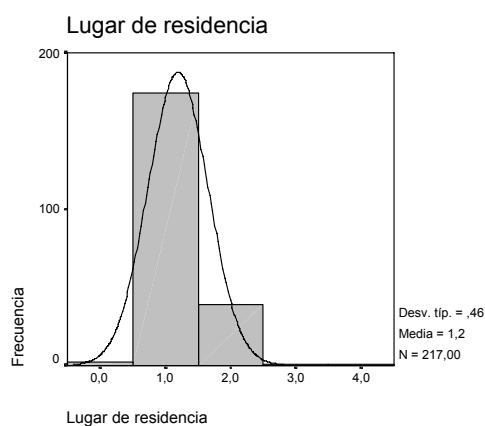
Nivel Socioeconómico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No sabe / No contesta	6	2,8	2,8	2,8
	Muy alto	2	,9	,9	3,7
	Alto	8	3,7	3,7	7,4
	Medio-alto	64	29,5	29,5	36,9
	Medio	123	56,7	56,7	93,5
	Medio-bajo	13	6,0	6,0	99,5
	Muy bajo	1	,5	,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0	



En relación con el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, el 56,7% afirma poseer un nivel «medio» y el 29,5% un nivel «medio-alto». El restante porcentaje se reparte entre los demás intervalos casi de forma simétrica.

## 6. Lugar de residencia.

		Lugar de residencia			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No sabe / No contesta	2	,9	,9	,9
	Ciudad	174	80,2	80,2	81,1
	Pueblo cercano a la ciudad	39	18,0	18,0	99,1
	Pueblo alejado de la ciudad	1	,5	,5	99,5
	En otro lugar	1	,5	,5	100,0
Total		217	100,0	100,0	

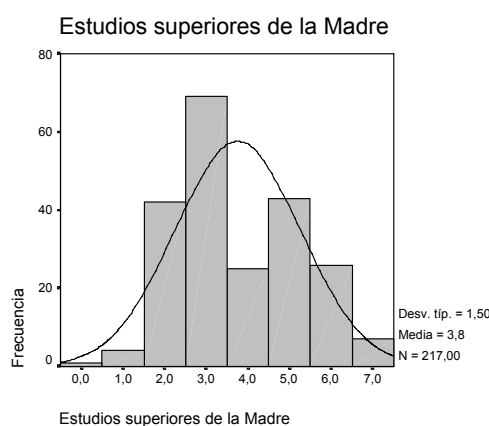


La inmensa mayoría de las familias que tienen escolarizados a sus hijos en este Colegio tienen su residencia en la propia ciudad (80,2%), mientras que el 18,0% la emplaza en pueblos cercanos a éste. Las restantes opciones no alcanzan valores representativos.

## 7. Estudios superiores de la Madre.

Estudios superiores de la Madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
No sabe / No contesta	1	,5	,5	,5
Ningunos	4	1,8	1,8	2,3
Primarios	42	19,4	19,4	21,7
Bachillerato	69	31,8	31,8	53,5
Formación Profesional	25	11,5	11,5	65,0
Diplomatura	43	19,8	19,8	84,8
Licenciatura	26	12,0	12,0	96,8
Doctorado	7	3,2	3,2	100,0
Total	217	100,0	100,0	

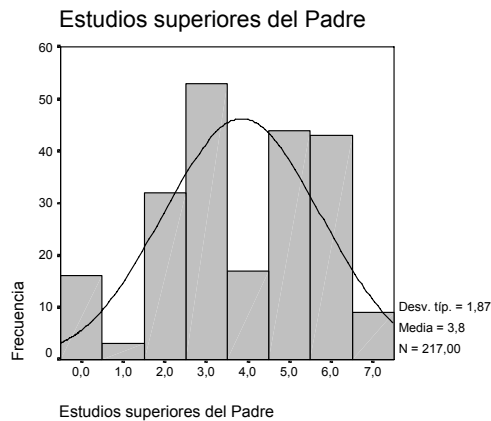


En lo concerniente a los estudios superiores que posee la madre, el 31,8% afirma estar en posesión del título de Bachiller y el 35,0% tiene estudios universitarios, ya sea una diplomatura (19,8%), una licenciatura (12,0%) o el título de doctor (3,2%). Como se puede apreciar, hay un mayor número de mujeres con estudios universitarios que de cualquier otro nivel académico. También resalta el valor que alcanza la opción estudios «primario» con el 19,4% convirtiéndose en la tercera por casos. Los estudios de formación profesional quedarían en cuarto lugar con el 11,5% del total.

## 8. Estudios superiores del Padre.

Estudios superiores del Padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No sabe / No contesta	16	7,4	7,4	7,4
	Ningunos	3	1,4	1,4	8,8
	Primarios	32	14,7	14,7	23,5
	Bachillerato	53	24,4	24,4	47,9
	Formación Profesional	17	7,8	7,8	55,8
	Diplomatura	44	20,3	20,3	76,0
	Licenciatura	43	19,8	19,8	95,9
	Doctorado	9	4,1	4,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	



En el caso de los estudios que posee el padre, los datos son sustancialmente diferentes a los que observamos en el ítem anterior. Aumentan los casos en los que se posee estudios universitarios, sobretodo de una licenciatura, correspondiendo al 44,2% del total. Bajan los casos con estudios de «bachillerato», «formación profesional» y «primarios». Lo que apenas sufre variación son los casos en los que no se tiene «ningunos» estudios. En este ítem destaca con el 7,4% la opción «no sabe / no contesta». En 16 casos, la persona que completaba el cuestionario o

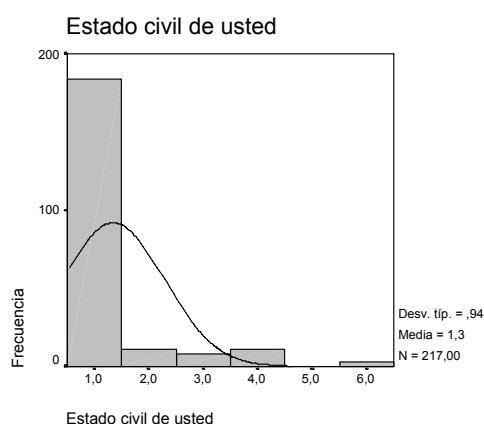


desconocía ese dato o como ocurría en el ítem sobre la edad del padre, éste puede haber fallecido.

## 9. Estado civil de usted.

**Estado civil de usted**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casado/a	184	84,8	84,8	84,8
	Separado/a	11	5,1	5,1	89,9
	Divorciado/a	8	3,7	3,7	93,5
	Viudo/a	11	5,1	5,1	98,6
	Madre soltera	3	1,4	1,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

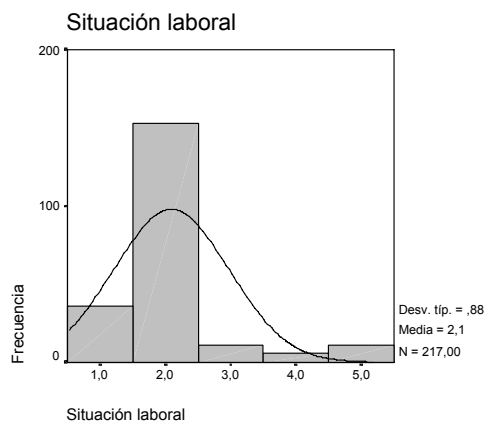


La distribución de casos entre los diferentes estados civiles está muy definida. Con el 84,8% de los casos se afirma que la persona que contesta el cuestionario está «casado/a». Con igual porcentaje y casos se encuentran las personas que están «separadas» o «viudas» (5,1%). En tercer lugar estarían los «divorciados/as» con el 3,7% y 8 casos. Y por último, con 3 casos y el 1,4%, la opción «madres solteras». La distribución del estado civil de los padres de los alumnos es bastante representativa con respecto a lo que está pasando en la sociedad. Aunque los valores de las opciones «divorciado/a» y

«separado/a» son sensiblemente inferiores a los que podemos encontrar fuera del colegio. La circunstancia de esta menor cantidad de éstos casos se puede deber en gran parte por el carácter propio del centro y su confesionalidad.

## 10. Situación laboral.

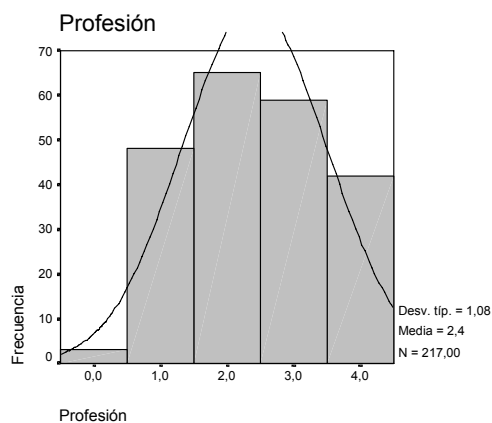
Situación laboral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En paro	36	16,6	16,6	16,6
	Fijo	153	70,5	70,5	87,1
	Temporal	11	5,1	5,1	92,2
	Discontinuo	6	2,8	2,8	94,9
	Jubilado	11	5,1	5,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	



En cuanto a la situación laboral de la persona que rellena el cuestionario, el 70,5% está «fijo» y el 16,6% en situación de «paro». Los casos en los que la persona está contratada de forma «temporal» o están «jubilados» es la misma, el 5,1%. Solo el 2,8% de los encuestados afirma tener una situación laboral «discontinua».

## 11. Profesión.

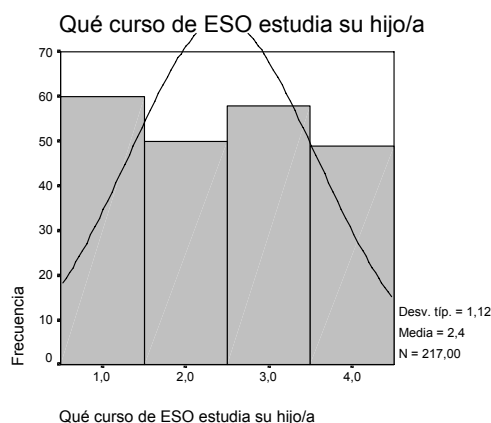
		Profesión			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No sabe / No contesta	3	1,4	1,4	1,4
	Autónomo	48	22,1	22,1	23,5
	En una empresa	65	30,0	30,0	53,5
	Funcionario	59	27,2	27,2	80,6
	Ama de casa	42	19,4	19,4	100,0
	Total	217	100,0	100,0	



La distribución de los datos entre las diferentes opciones aparece bastante simétrica según el histograma anterior. En este histograma, las variables centrales, «en una empresa» y «funcionarios», obtienen valores del 30,0% y 27,2% respectivamente. Siendo más abundantes los que trabajan por cuenta ajena en una empresa que los funcionarios. En ambos flancos de las variables anteriores se sitúan los «autónomos» y las «amas de casa». A estas variables le corresponden el 22,1% y el 19,4%.

## 12. Qué curso de ESO estudia su hijo/a.

Qué curso de ESO estudia su hijo/a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º de ESO	60	27,6	27,6	27,6
	2º de ESO	50	23,0	23,0	50,7
	3º de ESO	58	26,7	26,7	77,4
	4º de ESO	49	22,6	22,6	100,0
	Total	217	100,0	100,0	



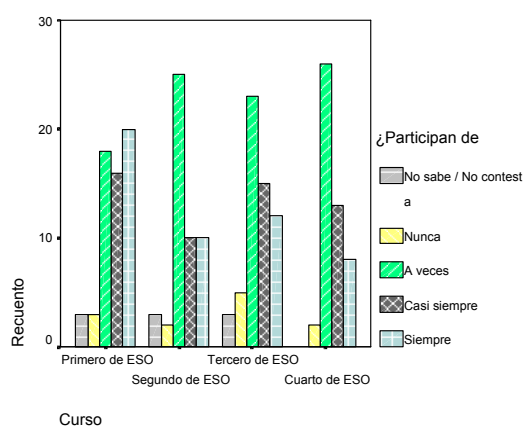
El porcentaje de respuesta a los cuestionarios por parte de los padres ha sido más o menos uniforme. En los cursos donde la respuesta es más notable es en primero de ESO con el 27,6% y tercero de ESO con el 26,7%. El curso que menos cuestionarios ha devuelto completados ha sido cuarto de ESO con el 22,6%. En líneas generales, este factor es comprensible con los datos que pudimos observar en los análisis de las diferentes variables del cuestionario del alumnado.

## B) Dimensión Alumnado

### 13. ¿Participa su hijo/a de manera activa en las horas de tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Participan de manera activa en las horas de tutoría?

		¿Participan de manera activa en las horas de tutoría?						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	3	18	16	20	60
		% de Curso	5,0%	5,0%	30,0%	26,7%	33,3%	100,0%
		% del total	1,4%	1,4%	8,3%	7,4%	9,2%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	3	2	25	10	10	50	
		% de Curso	6,0%	4,0%	50,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% del total	1,4%	,9%	11,5%	4,6%	4,6%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	3	5	23	15	12	58	
		% de Curso	5,2%	8,6%	39,7%	25,9%	20,7%	100,0%
		% del total	1,4%	2,3%	10,6%	6,9%	5,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento		2	26	13	8	49	
		% de Curso		4,1%	53,1%	26,5%	16,3%	100,0%
		% del total		,9%	12,0%	6,0%	3,7%	22,6%
Total	Recuento	9	12	92	54	50	217	
		% de Curso	4,1%	5,5%	42,4%	24,9%	23,0%	100,0%
		% del total	4,1%	5,5%	42,4%	24,9%	23,0%	100,0%



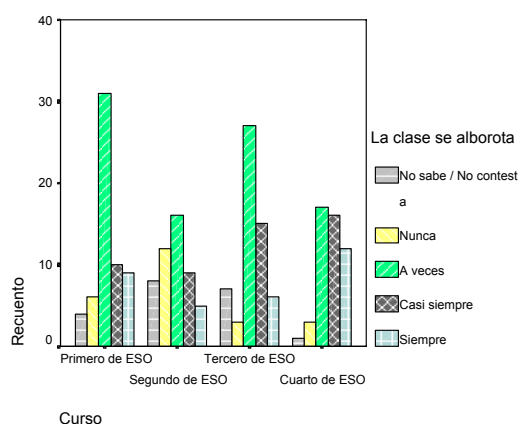
Por cursos, el conocimiento que tienen los padres respecto a la participación de sus hijos en la actividades de tutoría es bastante acorde con

la realidad. Los padres que tienen a sus hijos en primero de ESO afirman el 33,3%, que su hijo/a participa «siempre» mientras que el 30,0% lo hace «a veces». En el caso de los padres de segundo de ESO, el 50,0% asevera que sus hijos participan «a veces». Al igual que ocurre en segundo, en el siguiente curso los padres piensan que sus hijos participan en un 39,7% «a veces», y el 25,9 «casi siempre». En el último curso, la proporción de padres que opinan que sus hijos participan «a veces» se ve incrementado hasta el 53,1%, y los que solo lo hacen «casi siempre» al 26,5%. Destaca el valor que obtiene la opción «nunca» en tercero de ESO. El 8,6% asienten que sus hijos no participan «nunca» en las actividades de tutoría. Desde esta perspectiva se puede ver una visión más negativa de los padres hacia sus hijos según el trato que existe entre ellos.

#### 14. ¿La clase se alborota durante esta hora?

Tabla de contingencia Curso \* ¿La clase se alborota durante esta hora?

		¿La clase se alborota durante esta hora?						
		No sabe /						
		No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	6	31	10	9	60
		% de Curso	6,7%	10,0%	51,7%	16,7%	15,0%	100,0%
		% del total	1,8%	2,8%	14,3%	4,6%	4,1%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	8	12	16	9	5	50
		% de Curso	16,0%	24,0%	32,0%	18,0%	10,0%	100,0%
		% del total	3,7%	5,5%	7,4%	4,1%	2,3%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	7	3	27	15	6	58
		% de Curso	12,1%	5,2%	46,6%	25,9%	10,3%	100,0%
		% del total	3,2%	1,4%	12,4%	6,9%	2,8%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	1	3	17	16	12	49	
	% de Curso	2,0%	6,1%	34,7%	32,7%	24,5%	100,0%	
	% del total	,5%	1,4%	7,8%	7,4%	5,5%	22,6%	
Total	Recuento	20	24	91	50	32	217	
	% de Curso	9,2%	11,1%	41,9%	23,0%	14,7%	100,0%	
	% del total	9,2%	11,1%	41,9%	23,0%	14,7%	100,0%	



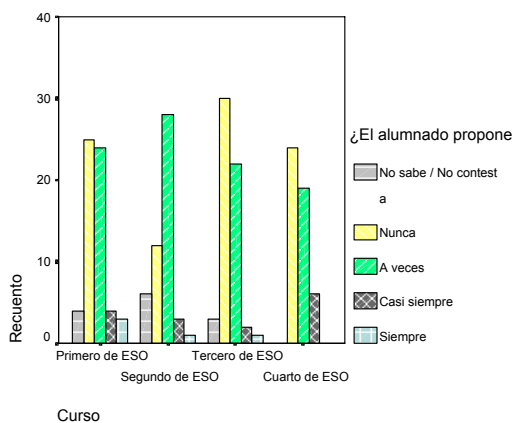
Las respuestas de los padres ante esta pregunta son diferentes entre los dos primeros cursos y los dos últimos, aunque tienen en común la elección de la opción «a veces» por la mayoría de ellos con el 41,9% de los encuestados. Para los padres de primero de ESO este valor aumenta hasta el 51,7%. En el caso de los padres de segundo de ESO se destacan con el 24,0% de los casos que opinan que «nunca» se alborota la clase en la hora de tutoría grupal. En los dos restantes cursos, tercero y cuarto, aumentan las opciones «casi siempre» y «siempre» a valores superiores al 20%.

Según esta visión, los padres piensan que sus hijos se alborotan más en los dos últimos cursos de la ESO mientras que ocurre todo lo contrario en los dos primeros cursos de la esta etapa.

## 15. ¿Su hijo/a propone temas para las sesiones de tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿El alumnado propone temas para las sesiones de tutoría?

		¿El alumnado propone temas para las sesiones de tutoría?						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	25	24	4	3	60
		% de Curso	6,7%	41,7%	40,0%	6,7%	5,0%	100,0%
		% del total	1,8%	11,5%	11,1%	1,8%	1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	6	12	28	3	1	50	
		% de Curso	12,0%	24,0%	56,0%	6,0%	2,0%	100,0%
		% del total	2,8%	5,5%	12,9%	1,4%	,5%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	3	30	22	2	1	58	
		% de Curso	5,2%	51,7%	37,9%	3,4%	1,7%	100,0%
		% del total	1,4%	13,8%	10,1%	,9%	,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento		24	19	6		49	
		% de Curso		49,0%	38,8%	12,2%		100,0%
		% del total		11,1%	8,8%	2,8%		22,6%
Total	Recuento	13	91	93	15	5	217	
		% de Curso	6,0%	41,9%	42,9%	6,9%	2,3%	100,0%
		% del total	6,0%	41,9%	42,9%	6,9%	2,3%	100,0%



Aunque en el recuento total la opción «a veces» es la más elegida por un escaso margen con respecto a la opción «nunca», es ésta última la que por cursos copa las elecciones. Para los padres de primero de ESO existe una igualdad entre los que proponen «a veces» (40,0%) temas para la tutoría como para los que no lo hacen «nunca» (41,7%). En segundo hay una

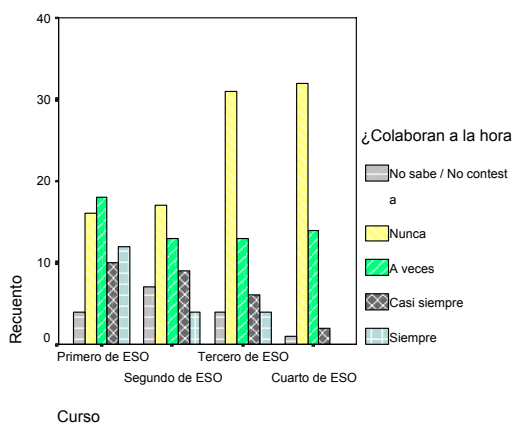


mayor claridad en los resultados apareciendo la opción «a veces» con el 56,0% de los casos. También resalta en este curso los casos de aquellos padres que «no saben / no contestan» a esta pregunta (12,0%). Para más de la mitad de los padres de tercero de ESO, el 51,7%, consideran que sus hijos «nunca» proponen temas para tratarse en la tutoría. En cuarto de ESO se sigue pensando que «nunca» (49,0%) proponen temas, aunque en este curso se reparte el restante porcentaje entre las dos opciones superiores. En este caso aparece la opción «casi siempre» con más del 12% de los casos y situándose así en el curso donde más alumnos proponen temas para la tutoría.

## 16. ¿Colabora su hijo/a a la hora de preparar la tutoría llevando material?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?

		¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	16	18	10	12	60
		% de Curso	6,7%	26,7%	30,0%	16,7%	20,0%	100,0%
		% del total	1,8%	7,4%	8,3%	4,6%	5,5%	27,6%
Segundo de ESO		Recuento	7	17	13	9	4	50
		% de Curso	14,0%	34,0%	26,0%	18,0%	8,0%	100,0%
		% del total	3,2%	7,8%	6,0%	4,1%	1,8%	23,0%
Tercero de ESO		Recuento	4	31	13	6	4	58
		% de Curso	6,9%	53,4%	22,4%	10,3%	6,9%	100,0%
		% del total	1,8%	14,3%	6,0%	2,8%	1,8%	26,7%
Cuarto de ESO		Recuento	1	32	14	2		49
		% de Curso	2,0%	65,3%	28,6%	4,1%		100,0%
		% del total	,5%	14,7%	6,5%	,9%		22,6%
Total		Recuento	16	96	58	27	20	217
		% de Curso	7,4%	44,2%	26,7%	12,4%	9,2%	100,0%
		% del total	7,4%	44,2%	26,7%	12,4%	9,2%	100,0%



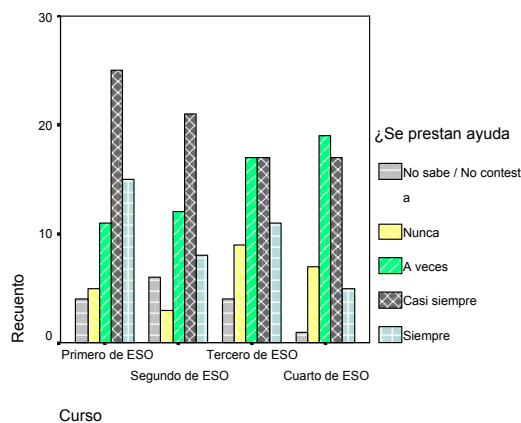
A diferencia de las respuestas a la cuestión anterior, en ésta la opción más escogida es «nunca» con el 44,2%. Por cursos, sólo en primero de ESO sobresale la opción «a veces» por encima de «nunca». En este mismo curso, la opción «siempre» alcanza valores del 20,0% y «casi siempre» del 16,7%.

En las respuestas a esta pregunta, se establece una relación directamente proporcional entre el grado de colaboración a la hora de traer materiales para la tutoría y el curso en el que estudian los alumnos. A mayor curso académico más valor toma la opción «nunca» y a menor curso inferiores valores alcanza esta opción. Como ejemplo, en cuarto de ESO la opción más elegida es «nunca» con el 65,3% y la opción «siempre» en este mismo curso ni aparece.

## 17. ¿Se prestan ayuda mutuamente el alumnado a la hora de realizar las actividades?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?

		¿Se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	5	11	25	15	60
		% de Curso	6,7%	8,3%	18,3%	41,7%	25,0%	100,0%
		% del total	1,8%	2,3%	5,1%	11,5%	6,9%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	6	3	12	21	8	50	
	% de Curso	12,0%	6,0%	24,0%	42,0%	16,0%	100,0%	
	% del total	2,8%	1,4%	5,5%	9,7%	3,7%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	4	9	17	17	11	58	
	% de Curso	6,9%	15,5%	29,3%	29,3%	19,0%	100,0%	
	% del total	1,8%	4,1%	7,8%	7,8%	5,1%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento	1	7	19	17	5	49	
	% de Curso	2,0%	14,3%	38,8%	34,7%	10,2%	100,0%	
	% del total	,5%	3,2%	8,8%	7,8%	2,3%	22,6%	
Total	Recuento	15	24	59	80	39	217	
	% de Curso	6,9%	11,1%	27,2%	36,9%	18,0%	100,0%	
	% del total	6,9%	11,1%	27,2%	36,9%	18,0%	100,0%	



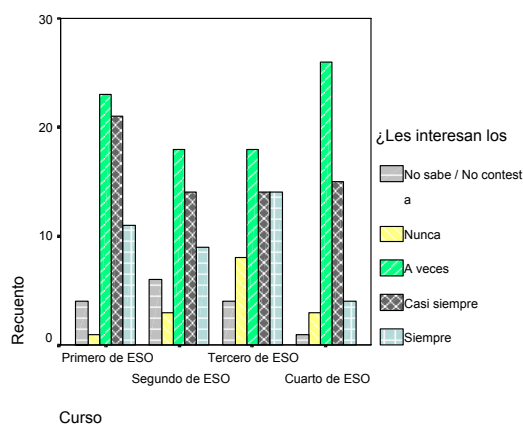
Para los padres existe un mayor compañerismo entre los alumnos de los primeros cursos que entre alumnos de los cursos superiores. Para los padres de primero y segundo de ESO la opción «casi siempre» es elegida por más del 40% mientras que para los padres de cuarto «a veces» es la opción

más seleccionada. En tercero de ESO existe una igualdad entre los padres que opinan que prestan «a veces» o «casi siempre» ayuda mutuamente.

**18. ¿Le interesan a su hijo los temas que se tratan en la tutoría grupal?**

Tabla de contingencia Curso \* ¿Les interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?

		¿Les interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?						
		No sabe /						
		No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	1	23	21	11	60
		% de Curso	6,7%	1,7%	38,3%	35,0%	18,3%	100,0%
		% del total	1,8%	,5%	10,6%	9,7%	5,1%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	6	3	18	14	9	50	
		% de Curso	12,0%	6,0%	36,0%	28,0%	18,0%	100,0%
		% del total	2,8%	1,4%	8,3%	6,5%	4,1%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	4	8	18	14	14	58	
		% de Curso	6,9%	13,8%	31,0%	24,1%	24,1%	100,0%
		% del total	1,8%	3,7%	8,3%	6,5%	6,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	1	3	26	15	4	49	
		% de Curso	2,0%	6,1%	53,1%	30,6%	8,2%	100,0%
		% del total	,5%	1,4%	12,0%	6,9%	1,8%	22,6%
Total	Recuento	15	15	85	64	38	217	
		% de Curso	6,9%	6,9%	39,2%	29,5%	17,5%	100,0%
		% del total	6,9%	6,9%	39,2%	29,5%	17,5%	100,0%

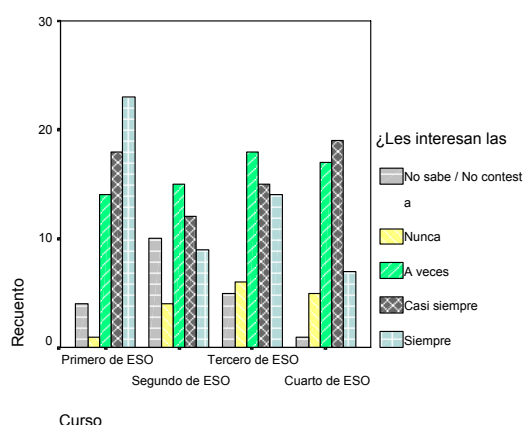


La percepción de los padres de alumnos es generalizada. El 39,2% ve que los temas que se tratan en la tutoría grupal sólo le interesan a sus hijos «a veces» y en un 29,5% «casi siempre». En tercero de ESO destacan las opciones «nunca» con el 13,8% y la opción «siempre» con el 24,1%.

### 19. ¿Le interesa a su hijo/a las sesiones de tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Les interesan las sesiones de tutoría grupal?

		¿Les interesan las sesiones de tutoría grupal?						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	1	14	18	23	60
		% de Curso	6,7%	1,7%	23,3%	30,0%	38,3%	100,0%
		% del total	1,8%	,5%	6,5%	8,3%	10,6%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	10	4	15	12	9	50
		% de Curso	20,0%	8,0%	30,0%	24,0%	18,0%	100,0%
		% del total	4,6%	1,8%	6,9%	5,5%	4,1%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	5	6	18	15	14	58
		% de Curso	8,6%	10,3%	31,0%	25,9%	24,1%	100,0%
		% del total	2,3%	2,8%	8,3%	6,9%	6,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	5	17	19	7	49
		% de Curso	2,0%	10,2%	34,7%	38,8%	14,3%	100,0%
		% del total	,5%	2,3%	7,8%	8,8%	3,2%	22,6%
Total	Total	Recuento	20	16	64	64	53	217
		% de Curso	9,2%	7,4%	29,5%	29,5%	24,4%	100,0%
		% del total	9,2%	7,4%	29,5%	29,5%	24,4%	100,0%



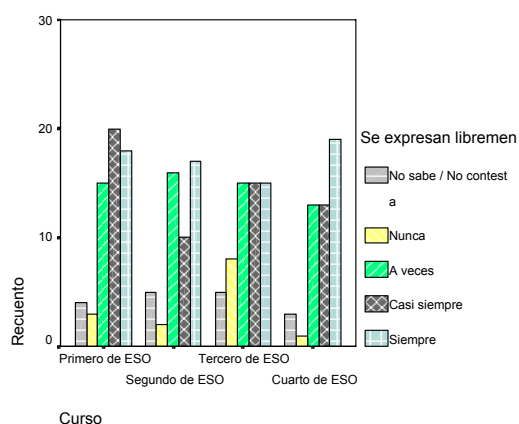
A quien más les interesa las sesiones de tutoría grupal, según los padres, es a primero de ESO con el 38,3% que opina «siempre» a esta cuestión. En los dos cursos centrales la visión de los padres es diferente. Con un 30,0% y 31,0% respectivamente, solo «a veces» les son interesantes. En el último curso de la ESO los valores cambian alzándose la opción «casi siempre» con el 38,8%.

En general, los padres no se definen entre las opciones «a veces» y «casi siempre» en las que existe una igualdad con el 29,5%. La opción «siempre» es la tercera más elegida con el 24,4%.

## 20. Se expresa su hijo/a libremente cuando hablan con el profesor – tutor en la tutoría individual.

Tabla de contingencia Curso \* Se expresan libremente cuando hablan con el profesor - tutor en la tutoría individual

		Se expresan libremente cuando hablan con el profesor - tutor en la tutoría individual.						
		No sabe /						
		No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	3	15	20	18	60
		% de Curso	6,7%	5,0%	25,0%	33,3%	30,0%	100,0%
		% del total	1,8%	1,4%	6,9%	9,2%	8,3%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	5	2	16	10	17	50
		% de Curso	10,0%	4,0%	32,0%	20,0%	34,0%	100,0%
		% del total	2,3%	,9%	7,4%	4,6%	7,8%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	5	8	15	15	15	58
		% de Curso	8,6%	13,8%	25,9%	25,9%	25,9%	100,0%
		% del total	2,3%	3,7%	6,9%	6,9%	6,9%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	3	1	13	13	19	49
		% de Curso	6,1%	2,0%	26,5%	26,5%	38,8%	100,0%
		% del total	1,4%	,5%	6,0%	6,0%	8,8%	22,6%
Total		Recuento	17	14	59	58	69	217
		% de Curso	7,8%	6,5%	27,2%	26,7%	31,8%	100,0%
		% del total	7,8%	6,5%	27,2%	26,7%	31,8%	100,0%

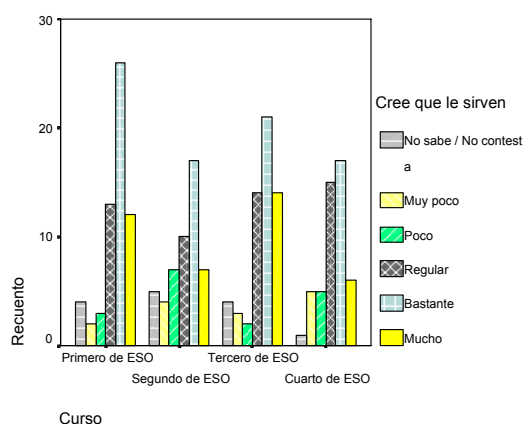


Mayoritariamente «siempre» se expresan con total libertad cuando hablan con el tutor. Tan solo en primero y tercero de ESO esta variable cambia de elección. En primero de ESO «casi siempre» logra el 33,3%. Tres puntos por encima de la opción «siempre». En tercero vuelve a haber una igualdad entre diferentes opciones. En este caso las opciones son «siempre», «casi siempre» y «a veces» (25,9%). En este mismo curso la opción «nunca» es el valor máximo de entre todos los cursos con el 13,8%.

## 21. Cree que le sirven a su hijo/a las tutorías individuales con su profesor – tutor.

Tabla de contingencia Curso \* Cree que le sirven las tutorías individuales con su profesor - tutor

		Cree que le sirven las tutorías individuales con su profesor - tutor							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	2	3	13	26	12	60
		% de Curso	6,7%	3,3%	5,0%	21,7%	43,3%	20,0%	100,0%
		% del total	1,8%	,9%	1,4%	6,0%	12,0%	5,5%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	5	4	7	10	17	7	50	
		% de Curso	10,0%	8,0%	14,0%	20,0%	34,0%	14,0%	100,0%
		% del total	2,3%	1,8%	3,2%	4,6%	7,8%	3,2%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	4	3	2	14	21	14	58	
		% de Curso	6,9%	5,2%	3,4%	24,1%	36,2%	24,1%	100,0%
		% del total	1,8%	1,4%	,9%	6,5%	9,7%	6,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	1	5	5	15	17	6	49	
		% de Curso	2,0%	10,2%	10,2%	30,6%	34,7%	12,2%	100,0%
		% del total	,5%	2,3%	2,3%	6,9%	7,8%	2,8%	22,6%
Total	Recuento	14	14	17	52	81	39	217	
		% de Curso	6,5%	6,5%	7,8%	24,0%	37,3%	18,0%	100,0%
		% del total	6,5%	6,5%	7,8%	24,0%	37,3%	18,0%	100,0%



Para los padres en general la tutoría individual con su profesor - tutor les sirve «bastante» en un 37,3%, mientras que «mucho» obtiene un 18,0%. Por cursos, es en primero de ESO donde más padres piensan que la tutoría individual entre el profesor - tutor y su hijo les sirve «bastante» ascendiendo el número de casos al 43,3%. En los cursos donde este tipo de tutoría les

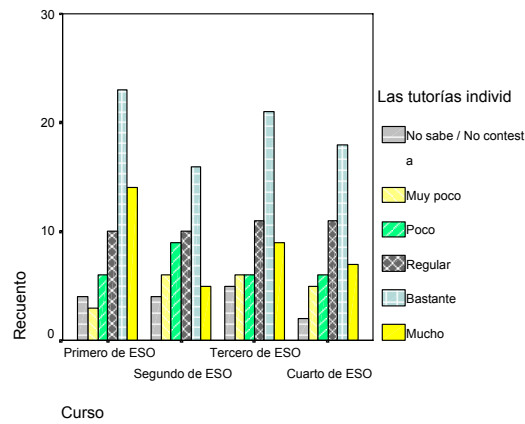


sirve menos es en segundo y cuarto de ESO. En éstos cursos, la suma de los valores de las opciones «muy poco» y «poco» supera el 20% de la totalidad de cada curso.

## **22. Las tutorías individuales entre el profesor – tutor y su hijo/a le han servido para tener más confianza en el profesor – tutor.**

**Tabla de contingencia Curso \* Las tutorías individuales entre el profesor - tutor y el alumno/a le han servido para tener más confianza en el tutor**

		Las tutorías individuales entre el profesor - tutor y el alumno/a le han servido para tener más confianza en el tutor							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	4	3	6	10	23	14	60
		% de Curso	6,7%	5,0%	10,0%	16,7%	38,3%	23,3%	100,0%
		% del total	1,8%	1,4%	2,8%	4,6%	10,6%	6,5%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	4	6	9	10	16	5	50	
	% de Curso	8,0%	12,0%	18,0%	20,0%	32,0%	10,0%	100,0%	
	% del total	1,8%	2,8%	4,1%	4,6%	7,4%	2,3%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	5	6	6	11	21	9	58	
	% de Curso	8,6%	10,3%	10,3%	19,0%	36,2%	15,5%	100,0%	
	% del total	2,3%	2,8%	2,8%	5,1%	9,7%	4,1%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento	2	5	6	11	18	7	49	
	% de Curso	4,1%	10,2%	12,2%	22,4%	36,7%	14,3%	100,0%	
	% del total	,9%	2,3%	2,8%	5,1%	8,3%	3,2%	22,6%	
Total	Recuento	15	20	27	42	78	35	217	
	% de Curso	6,9%	9,2%	12,4%	19,4%	35,9%	16,1%	100,0%	
	% del total	6,9%	9,2%	12,4%	19,4%	35,9%	16,1%	100,0%	

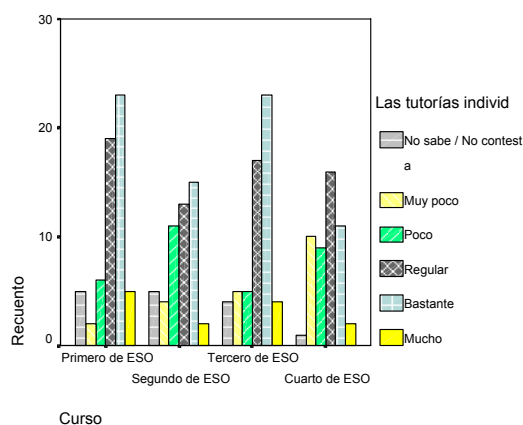


Observando el gráfico anterior se aprecia como el 35,9% de los padres piensan que la tutoría individual ha favorecido que sus hijos tengan más confianza en su profesor - tutor. Primero de ESO destaca por ser el curso donde más casos apoyan esta idea. El 38,3% piensa que «bastante» y el 23,3% que le ha servido para «mucho». En los restantes cursos la distribución de los casos entre las diferentes opciones es muy parecida entre ellos siendo la más importante la opción «bastante» seguida por «regular».

### 23. Las tutorías individuales le han servido a su hijo/a para conocerse mejor.

Tabla de contingencia Curso \* Las tutorías individuales le han servido al alumnado para conocerse mejor

		Las tutorías individuales le han servido al alumnado para conocerse mejor							
		No sabe / No contesta							
Curso		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Primero de ESO	Recuento	5	2	6	19	23	5	60	
	% de Curso	8,3%	3,3%	10,0%	31,7%	38,3%	8,3%	100,0%	
	% del total	2,3%	,9%	2,8%	8,8%	10,6%	2,3%	27,6%	
Segundo de ESO	Recuento	5	4	11	13	15	2	50	
	% de Curso	10,0%	8,0%	22,0%	26,0%	30,0%	4,0%	100,0%	
	% del total	2,3%	1,8%	5,1%	6,0%	6,9%	,9%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	4	5	5	17	23	4	58	
	% de Curso	6,9%	8,6%	8,6%	29,3%	39,7%	6,9%	100,0%	
	% del total	1,8%	2,3%	2,3%	7,8%	10,6%	1,8%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento	1	10	9	16	11	2	49	
	% de Curso	2,0%	20,4%	18,4%	32,7%	22,4%	4,1%	100,0%	
	% del total	,5%	4,6%	4,1%	7,4%	5,1%	,9%	22,6%	
Total	Recuento	15	21	31	65	72	13	217	
	% de Curso	6,9%	9,7%	14,3%	30,0%	33,2%	6,0%	100,0%	
	% del total	6,9%	9,7%	14,3%	30,0%	33,2%	6,0%	100,0%	



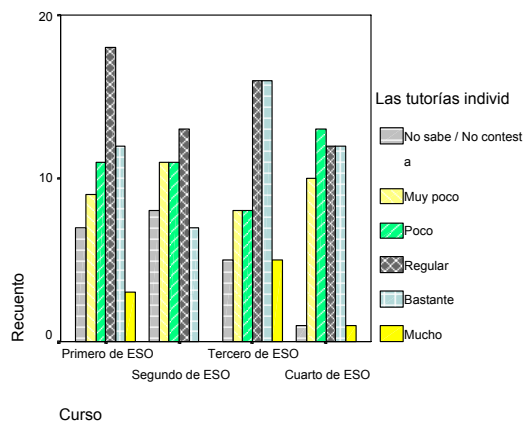
Aunque los porcentajes generales a esta pregunta determinan que la opción «bastante» es la más elegida con un 33,2%, en cuarto de ESO este resulta no es así. En este curso, la opción «regular» se eleva por encima de las demás hasta el 32,7%. De igual forma, la opción «muy poco» sobresale

al obtener el 20,4% del total de este curso. Hay bastante abstenciones en los tres primeros cursos llegando al 10,0% en segundo de ESO.

**24. Las tutorías individuales le han permitido a su hijo/a elegir mejor su futuro académico.**

Tabla de contingencia Curso \* Las tutorías individuales le han permitido elegir mejor su futuro académico

		Las tutorías individuales le han permitido elegir mejor su futuro académico							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	7	9	11	18	12	3	€0
		% de Curso	11,7%	15,0%	18,3%	30,0%	20,0%	5,0%	100,0%
		% del total	3,2%	4,1%	5,1%	8,3%	5,5%	1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	8	11	11	13	7		€0	
		% de Curso	16,0%	22,0%	22,0%	26,0%	14,0%		100,0%
		% del total	3,7%	5,1%	5,1%	6,0%	3,2%		23,0%
Tercero de ESO	Recuento	5	8	8	16	16	5	€8	
		% de Curso	8,6%	13,8%	13,8%	27,6%	27,6%	8,6%	100,0%
		% del total	2,3%	3,7%	3,7%	7,4%	7,4%	2,3%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	1	10	13	12	12	1	49	
		% de Curso	2,0%	20,4%	26,5%	24,5%	24,5%	2,0%	100,0%
		% del total	,5%	4,6%	6,0%	5,5%	5,5%	,5%	22,6%
Total	Recuento	21	38	43	59	47	9	217	
		% de Curso	9,7%	17,5%	19,8%	27,2%	21,7%	4,1%	100,0%
		% del total	9,7%	17,5%	19,8%	27,2%	21,7%	4,1%	100,0%



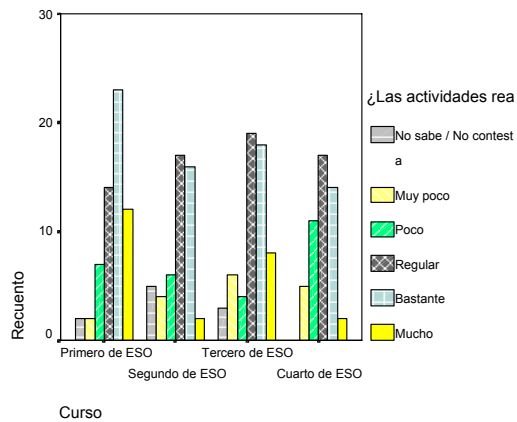
Después de observar detenidamente la tabla de contingencia y el gráfico de barras agrupadas podemos afirmar que sólo en primero y tercero

de ESO existe una definición más o menos detectable de la percepción de los padres sobre este tema. En estos dos cursos las opciones más elegidas son «regular» y «bastante». En segundo y cuarto de ESO la distribución de los encuestados se realiza muy homogéneamente sin poder establecer claramente que es lo que opinan estos padres.

## 25. ¿Las actividades realizadas en la tutoría grupal le han ayudado a su hijo/a a relacionarse mejor en clase?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las actividades realizadas en tutoría le han ayudado al alumnado a relacionarse mejor en clase?

		¿Las actividades realizadas en tutoría le han ayudado al alumnado a relacionarse mejor en clase?							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	2	7	14	23	12	60
		% de Curso	3,3%	3,3%	11,7%	23,3%	38,3%	20,0%	100,0%
		% del total	,9%	,9%	3,2%	6,5%	10,6%	5,5%	27,6%
Segundo de ESO		Recuento	5	4	6	17	16	2	50
		% de Curso	10,0%	8,0%	12,0%	34,0%	32,0%	4,0%	100,0%
		% del total	2,3%	1,8%	2,8%	7,8%	7,4%	,9%	23,0%
Tercero de ESO		Recuento	3	6	4	19	18	8	58
		% de Curso	5,2%	10,3%	6,9%	32,8%	31,0%	13,8%	100,0%
		% del total	1,4%	2,8%	1,8%	8,8%	8,3%	3,7%	26,7%
Cuarto de ESO		Recuento		5	11	17	14	2	49
		% de Curso		10,2%	22,4%	34,7%	28,6%	4,1%	100,0%
		% del total		2,3%	5,1%	7,8%	6,5%	,9%	22,6%
Total		Recuento	10	17	28	67	71	24	217
		% de Curso	4,6%	7,8%	12,9%	30,9%	32,7%	11,1%	100,0%
		% del total	4,6%	7,8%	12,9%	30,9%	32,7%	11,1%	100,0%

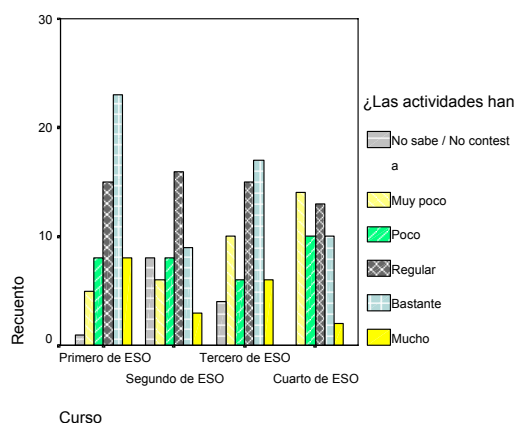


Para los padres de primero de ESO, más del 58% de ellos, las actividades realizadas en la tutoría grupal le han permitido poder relacionarse mejor en la clase «bastante» - «mucho». En los restantes cursos esta valoración cambia siendo la opción más elegida «regular» con el 34,0%, 32,8% y 34,7% respectivamente. Al otro lado, las opción «muy poco» ronda el 10% en los tres cursos superiores completándose con los casos que se aglutinan en la opción «poco» superando el 20%.

## 26. ¿Las actividades le han ayudado a su hijo/a a poder hablar más en la casa?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las actividades han ayudado a los alumnos/as a poder hablar más en la casa?

		¿Las actividades han ayudado a los alumnos/as a poder hablar más en la casa?							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	5	8	15	23	8	60
		% de Curso	1,7%	8,3%	13,3%	25,0%	38,3%	13,3%	100,0%
		% del total	,5%	2,3%	3,7%	6,9%	10,6%	3,7%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	8	6	8	16	9	3	50	
	% de Curso	16,0%	12,0%	16,0%	32,0%	18,0%	6,0%	100,0%	
	% del total	3,7%	2,8%	3,7%	7,4%	4,1%	1,4%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	4	10	6	15	17	6	58	
	% de Curso	6,9%	17,2%	10,3%	25,9%	29,3%	10,3%	100,0%	
	% del total	1,8%	4,6%	2,8%	6,9%	7,8%	2,8%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento		14	10	13	10	2	49	
	% de Curso		28,6%	20,4%	26,5%	20,4%	4,1%	100,0%	
	% del total		6,5%	4,6%	6,0%	4,6%	,9%	22,6%	
Total	Recuento	13	35	32	59	59	19	217	
	% de Curso	6,0%	16,1%	14,7%	27,2%	27,2%	8,8%	100,0%	
	% del total	6,0%	16,1%	14,7%	27,2%	27,2%	8,8%	100,0%	



Ha sido a los alumnos de primero de ESO aquellos a los que las actividades realizadas en la tutoría grupal más le han favorecido para hablar más en la casa. En datos, el 38,3% de los padres afirman haberle servido «bastante» mientras que el 13,3% le ha servido «mucho». En segundo de

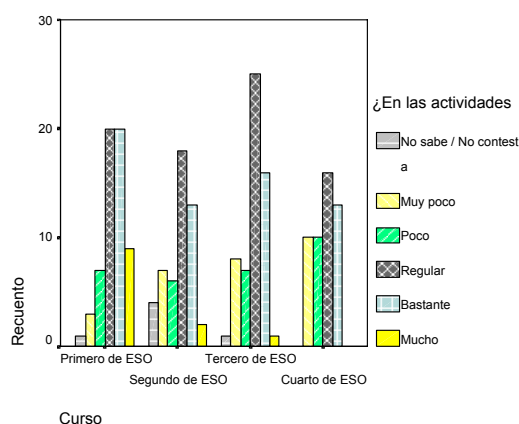
ESO la opción más valorada es «regular» con el 32,0% seguida muy de cerca por las opciones «bastante» (18,0%) y «poco» (16,0%). En tercero vuelve a ser «bastante» la respuesta mayoritaria con el 29,3%. Ya en este curso, la sensación de los padres sobre las actividades cambia se empieza a ver como, en opinión de ellos, no sirven para nada o para «muy poco» (17,2%). En cuarto de ESO esta sensación se consolida totalmente siendo la alternativa más elegida «muy poco» (28,6%). Se comprueba como a mayor edad las actividades realizadas en la tutoría grupal no sirven para crear un ambiente de diálogo en la casa que se vea representado en la familia.

## 27. ¿En las actividades han aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?

Tabla de contingencia Curso \* ¿En las actividades el alumnado ha aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?

		¿En las actividades el alumnado ha aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	3	7	20	20	9	60
		% de Curso	1,7%	5,0%	11,7%	33,3%	33,3%	15,0%	100,0%
		% del total	,5%	1,4%	3,2%	9,2%	9,2%	4,1%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	4	7	6	18	13	2	50
		% de Curso	8,0%	14,0%	12,0%	36,0%	26,0%	4,0%	100,0%
		% del total	1,8%	3,2%	2,8%	8,3%	6,0%	,9%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	8	7	25	16	1	58
		% de Curso	1,7%	13,8%	12,1%	43,1%	27,6%	1,7%	100,0%
		% del total	,5%	3,7%	3,2%	11,5%	7,4%	,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		10	10	16	13		49
		% de Curso		20,4%	20,4%	32,7%	26,5%		100,0%
		% del total		4,6%	4,6%	7,4%	6,0%		22,6%
Total	Total	Recuento	6	28	30	79	62	12	217
		% de Curso	2,8%	12,9%	13,8%	36,4%	28,6%	5,5%	100,0%
		% del total	2,8%	12,9%	13,8%	36,4%	28,6%	5,5%	100,0%



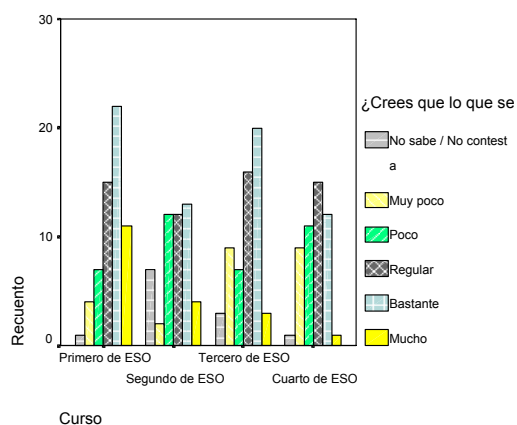


De la lectura detenida del gráfico de barras agrupadas superior se observa claramente como la alternativa más elegida por los padres es «regular» (36,4%). Únicamente en primero de ESO ésta opción se equipara con «bastante» (33,3%). Otro de los datos destacables es el valor existente en la opción «mucho» en primero de ESO y como a lo largo de los cursos superior va perdiendo peso hasta desaparecer por completo en el último curso. En el caso contrario estaría la alternativa «muy poco» que coge peso a lo largo de los diferentes cursos desembocando en un 20,4% de los padres que opinan que sus hijos aprenden muy pocas cosas importantes para la toma de decisiones.

## 28. ¿Cree que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría grupal le ayudará a su hijo/a en su vida diaria?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría les ayudará en la vida diaria'

		¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría les ayudará en la vida diaria?							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	4	7	15	22	11	60
		% de Curso	1,7%	6,7%	11,7%	25,0%	36,7%	18,3%	100,0%
		% del total	,5%	1,8%	3,2%	6,9%	10,1%	5,1%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	7	2	12	12	13	4	50
		% de Curso	14,0%	4,0%	24,0%	24,0%	26,0%	8,0%	100,0%
		% del total	3,2%	,9%	5,5%	5,5%	6,0%	1,8%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	3	9	7	16	20	3	58
		% de Curso	5,2%	15,5%	12,1%	27,6%	34,5%	5,2%	100,0%
		% del total	1,4%	4,1%	3,2%	7,4%	9,2%	1,4%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	9	11	15	12	1	49
		% de Curso	2,0%	18,4%	22,4%	30,6%	24,5%	2,0%	100,0%
		% del total	,5%	4,1%	5,1%	6,9%	5,5%	,5%	22,6%
Total	Total	Recuento	12	24	37	58	67	19	217
		% de Curso	5,5%	11,1%	17,1%	26,7%	30,9%	8,8%	100,0%
		% del total	5,5%	11,1%	17,1%	26,7%	30,9%	8,8%	100,0%



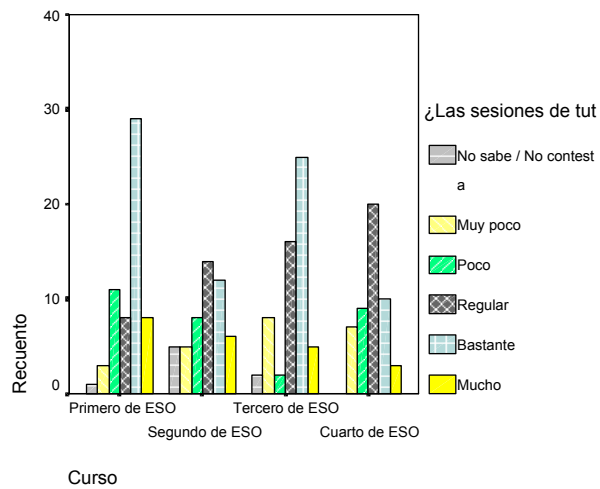
A diferencia de las respuestas emitidas en la cuestión anterior, en este caso las contestaciones son más alentadoras y positivas. La opción más elegida por todos los padres es «bastante» con el 30,9%. En dos cursos esta opción se ve igualada o superada por otras muy cercanas. En segundo de

ESO ésta opción casi se iguala a las dos inferiores con el 24,0%. En cuarto la opción «bastante» es superada por «regular» con el 30,6%. Y la alternativa «muy poco» se alza hasta el 18,4% siendo el valor superior entre todos los cursos. Es en este último curso donde los padres ven más negativa la situación y por eso las dos opciones de menor bondad aumentan sus valores y suman más del 40% del total de los padres de este curso.

## **29. ¿Las sesiones de tutoría grupal le han servido a su hijo/a para tener más confianza en el profesor-tutor?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Las sesiones de tutoría le han servido para tener más confianza en el profesor - tutor?**

		¿Las sesiones de tutoría le han servido para tener más confianza en el profesor - tutor?							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	3	11	8	29	8	60
		% de Curso	1,7%	5,0%	18,3%	13,3%	48,3%	13,3%	100,0%
		% del total	,5%	1,4%	5,1%	3,7%	13,4%	3,7%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	5	5	8	14	12	6	50
		% de Curso	10,0%	10,0%	16,0%	28,0%	24,0%	12,0%	100,0%
		% del total	2,3%	2,3%	3,7%	6,5%	5,5%	2,8%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2	8	2	16	25	5	58
		% de Curso	3,4%	13,8%	3,4%	27,6%	43,1%	8,6%	100,0%
		% del total	,9%	3,7%	,9%	7,4%	11,5%	2,3%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		7	9	20	10	3	49
		% de Curso		14,3%	18,4%	40,8%	20,4%	6,1%	100,0%
		% del total		3,2%	4,1%	9,2%	4,6%	1,4%	22,6%
Total	Total	Recuento	8	23	30	58	76	22	217
		% de Curso	3,7%	10,6%	13,8%	26,7%	35,0%	10,1%	100,0%
		% del total	3,7%	10,6%	13,8%	26,7%	35,0%	10,1%	100,0%

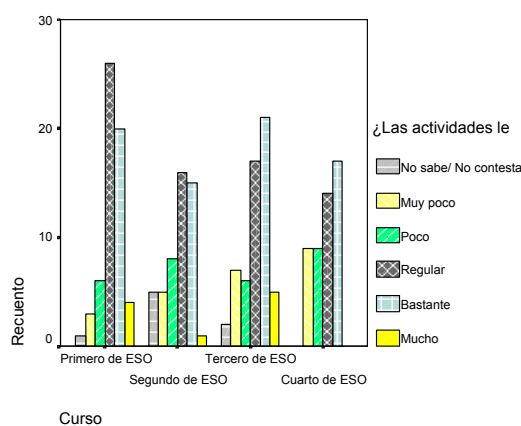


Para los padres de los alumnos de primero y tercero de ESO, las sesiones de tutoría han servido «bastante» para tener mayor confianza en su profesor - tutor. Para los otros dos cursos, segundo y cuarto, la distribución de los casos difiere y para estos padres, las sesiones de tutoría las valoran «regular» como fin para establecer un lazo de confianza con el profesor - tutor. Para los padres de cuarto de ESO es un tanto más negativa que para los demás cursos. El 40,8% piensan que estas sesiones sólo realizan esta finalidad de una forma «regular» mientras que el 32,7% lo hace «poco» o «muy poco».

### 30. ¿Las actividades realizadas le han ayudado a su hijo/a a pensar más por sí mismo?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las actividades le han ayudado a pensar más por uno mismo?

		¿Las actividades le han ayudado a pensar más por uno mismo?								
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	3	6	26	20	4	60	
		% de Curso	1,7%	5,0%	10,0%	43,3%	33,3%	6,7%	100,0%	
		% del total	,5%	1,4%	2,8%	12,0%	9,2%	1,8%	27,6%	
Segundo de ESO	Recuento	5	5	8	16	15	1	50		
		% de Curso	10,0%	10,0%	16,0%	32,0%	30,0%	2,0%	100,0%	
		% del total	2,3%	2,3%	3,7%	7,4%	6,9%	,5%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	2	7	6	17	21	5	58		
		% de Curso	3,4%	12,1%	10,3%	29,3%	36,2%	8,6%	100,0%	
		% del total	,9%	3,2%	2,8%	7,8%	9,7%	2,3%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento		9	9	14	17		49		
		% de Curso		18,4%	18,4%	28,6%	34,7%		100,0%	
		% del total		4,1%	4,1%	6,5%	7,8%		22,6%	
Total	Recuento		8	24	29	73	73	10	217	
		% de Curso		3,7%	11,1%	13,4%	33,6%	33,6%	4,6%	100,0%
		% del total		3,7%	11,1%	13,4%	33,6%	33,6%	4,6%	100,0%



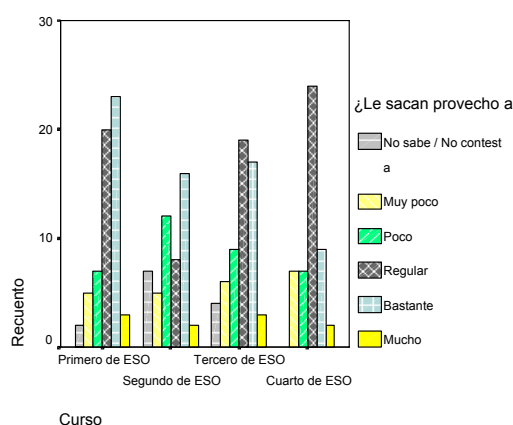
De la lectura de los datos se observa que para los padres de tercero y cuarto de ESO las actividades realizadas en la tutoría le han servido «bastante» para pensar por uno mismo. En los otros dos primeros cursos la percepción es diferente. En primero de ESO, el 43,3% de los padres piensan

que a sus hijos le ha servido «regular». En segundo de ESO se observa, respecto a los cursos con los que limita, que existe una variación de las respuestas que dan los padres. Se mantiene la opción «regular» como la más elegida pero con una diferencia muy pequeña en relación con «bastante». De igual forma, la alternativa «nunca» va registrando más casos continuando esta tendencia en cursos superiores.

### 31. ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?

		¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	5	7	20	23	3	60
		% de Curso	3,3%	8,3%	11,7%	33,3%	38,3%	5,0%	100,0%
		% del total	,9%	2,3%	3,2%	9,2%	10,6%	1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	7	5	12	8	16	2	50	
	% de Curso	14,0%	10,0%	24,0%	16,0%	32,0%	4,0%	100,0%	
	% del total	3,2%	2,3%	5,5%	3,7%	7,4%	,9%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	4	6	9	19	17	3	58	
	% de Curso	6,9%	10,3%	15,5%	32,8%	29,3%	5,2%	100,0%	
	% del total	1,8%	2,8%	4,1%	8,8%	7,8%	1,4%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento		7	7	24	9	2	49	
	% de Curso		14,3%	14,3%	49,0%	18,4%	4,1%	100,0%	
	% del total		3,2%	3,2%	11,1%	4,1%	,9%	22,6%	
Total	Recuento	13	23	35	71	65	10	217	
	% de Curso	6,0%	10,6%	16,1%	32,7%	30,0%	4,6%	100,0%	
	% del total	6,0%	10,6%	16,1%	32,7%	30,0%	4,6%	100,0%	

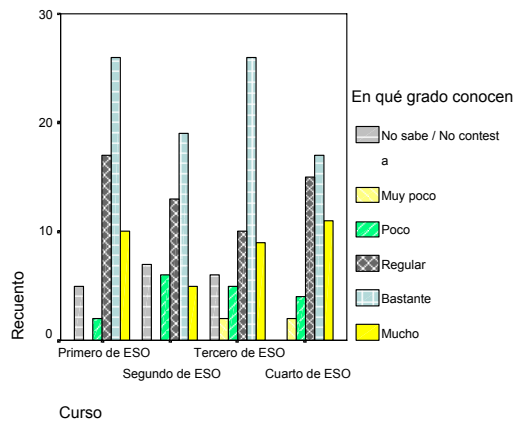


En opinión de los padres, el curso que más le saca provecho a este tipo de tutoría es primero de ESO con un 38,3% de casos que elige la opción «bastante». En el segundo curso de la ESO las dos opciones con mayor número de casos son opuestas en su significado. El 32,0% opina que le saca «bastante» provecho y el 24,0% piensa que le saca «poco» beneficio. En los restantes cursos la alternativa «regular» es la más elegida alcanzando su máximo valor en cuarto de ESO con el 49,0%.

### **32. En qué grado conoce a su hijo/a sus intereses personales.**

**Tabla de contingencia Curso \* En qué grado conocen sus intereses personales**

		En qué grado conocen sus intereses personales							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	5		2	17	26	10	60
		% de Curso	8,3%		3,3%	28,3%	43,3%	16,7%	100,0%
		% del total	2,3%		,9%	7,8%	12,0%	4,6%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	7		6	13	19	5	50
		% de Curso	14,0%		12,0%	26,0%	38,0%	10,0%	100,0%
		% del total	3,2%		2,8%	6,0%	8,8%	2,3%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	6	2	5	10	26	9	58
		% de Curso	10,3%	3,4%	8,6%	17,2%	44,8%	15,5%	100,0%
		% del total	2,8%	,9%	2,3%	4,6%	12,0%	4,1%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		2	4	15	17	11	49
		% de Curso		4,1%	8,2%	30,6%	34,7%	22,4%	100,0%
		% del total		,9%	1,8%	6,9%	7,8%	5,1%	22,6%
Total	Total	Recuento	18	4	17	55	88	35	217
		% de Curso	8,3%	1,8%	7,8%	25,3%	40,6%	16,1%	100,0%
		% del total	8,3%	1,8%	7,8%	25,3%	40,6%	16,1%	100,0%



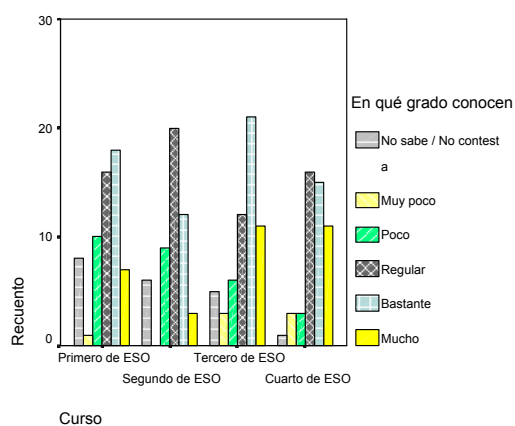
Por lo general, en un alto grado todos los alumnos conocen sus intereses personales. Sobre todo en primero y tercero de ESO esta circunstancia se da al obtener la opción «bastante» el 43,3% y el 44,8% respectivamente. En segundo de ESO ésta opción acapara el 38,0% del total del curso y sigue habiendo como en otras cuestiones más del 10% de personas que «no saben / no contestan». Por último, en cuarto de ESO, se da el caso en el que la opción «bastante» alcanza el valor más bajo en comparación con los otros cursos. Este detalle se ve favorecido por el incremento considerable de la alternativa superior «mucho» hasta el 22,4%. Se convierte este último curso en el que más alumnos, según sus padres, conocen sus intereses personales.



### 33. En qué grado conoce a su hijo/a sus intereses profesionales.

Tabla de contingencia Curso \* En qué grado conocen sus intereses profesionales

		En qué grado conocen sus intereses profesionales							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	8	1	10	16	18	7	60
		% de Curso	13,3%	1,7%	16,7%	26,7%	30,0%	11,7%	100,0%
		% del total	3,7%	,5%	4,6%	7,4%	8,3%	3,2%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	6		9	20	12	3	50
		% de Curso	12,0%		18,0%	40,0%	24,0%	6,0%	100,0%
		% del total	2,8%		4,1%	9,2%	5,5%	1,4%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	5	3	6	12	21	11	58
		% de Curso	8,6%	5,2%	10,3%	20,7%	36,2%	19,0%	100,0%
		% del total	2,3%	1,4%	2,8%	5,5%	9,7%	5,1%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	3	3	16	15	11	49
		% de Curso	2,0%	6,1%	6,1%	32,7%	30,6%	22,4%	100,0%
		% del total	,5%	1,4%	1,4%	7,4%	6,9%	5,1%	22,6%
Total	Total	Recuento	20	7	28	64	66	32	217
		% de Curso	9,2%	3,2%	12,9%	29,5%	30,4%	14,7%	100,0%
		% del total	9,2%	3,2%	12,9%	29,5%	30,4%	14,7%	100,0%



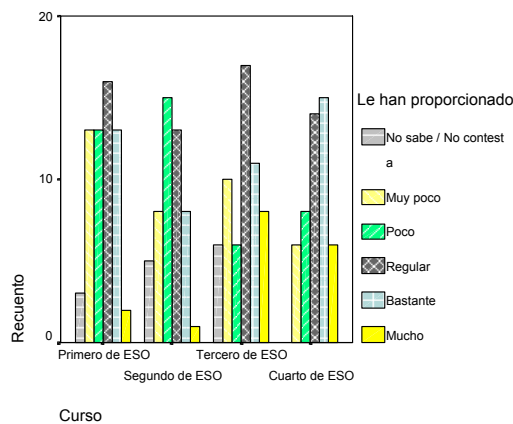
Quienes menos conocimiento de sus intereses profesionales tienen son los alumnos de primero y segundo de ESO. En ambos asuntos, los casos que eligen las opciones «poco» y «regular» suman más que las otras dos alternativas superiores. En tercero y cuarto esta circunstancia varía notablemente resaltando las opciones «bastante» y «mucho». En el tercer curso la suma de estas dos opciones reúne el 55,2%. En cuarto este dato

disminuye hasta el 53,0%. A tenor de los resultados se puede concretar que el curso donde se tiene más claro cuales son sus intereses profesionales es tercero de ESO al estar más de la mitad de los casos por encima de un conocimiento «regular» de sus intereses.

**34. Le han proporcionado a su hijo/a la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional.**

**Tabla de contingencia Curso \* Le han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional**

		Le han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	13	13	16	13	2	60
		% de Curso	5,0%	21,7%	21,7%	26,7%	21,7%	3,3%	100,0%
		% del total	1,4%	6,0%	6,0%	7,4%	6,0%	,9%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	5	8	15	13	8	1	50
		% de Curso	10,0%	16,0%	30,0%	26,0%	16,0%	2,0%	100,0%
		% del total	2,3%	3,7%	6,9%	6,0%	3,7%	,5%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	6	10	6	17	11	8	58
		% de Curso	10,3%	17,2%	10,3%	29,3%	19,0%	13,8%	100,0%
		% del total	2,8%	4,6%	2,8%	7,8%	5,1%	3,7%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		6	8	14	15	6	49
		% de Curso		12,2%	16,3%	28,6%	30,6%	12,2%	100,0%
		% del total		2,8%	3,7%	6,5%	6,9%	2,8%	22,6%
Total	Total	Recuento	14	37	42	60	47	17	217
		% de Curso	6,5%	17,1%	19,4%	27,6%	21,7%	7,8%	100,0%
		% del total	6,5%	17,1%	19,4%	27,6%	21,7%	7,8%	100,0%

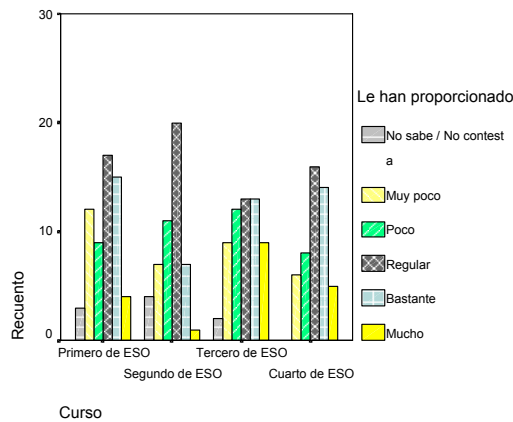


En opinión de los padres, a los cursos a los que menos información profesional se les ha ofrecido ha sido a primero y segundo de ESO. Ambos cursos superan el 40% de casos, en la suma de los porcentajes de las alternativas «muy poco» y «poco». Estos porcentajes descienden hasta la mitad cuando hablamos de tercero de ESO. En este curso, el 29,3% de los padres piensan que la información que se la proporcionado ha sido «regular». Diez puntos por debajo ésta se sitúa la opción «bastante» con el 19,0% y con unos casos menos «mucho» con el 13,8% del total. En último lugar está cuarto de ESO donde los padres piensan que se ha ofrecido mejor información que en el resto de cursos. El 30,6% piensa que la información proporcionada ha sido «bastante» y para el 12,2% ha sido «mucho». Sumando éstos últimos valores se corresponden con los que se barajaban en los primeros cursos de esta etapa educativa.

### 35. Le han proporcionado a su hijo/a la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico.

Tabla de contingencia Curso \* Le han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico

		Le han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico							
		No sabe /							
		No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	12	9	17	15	4	60
		% de Curso	5,0%	20,0%	15,0%	28,3%	25,0%	6,7%	100,0%
		% del total	1,4%	5,5%	4,1%	7,8%	6,9%	1,8%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	4	7	11	20	7	1	50
		% de Curso	8,0%	14,0%	22,0%	40,0%	14,0%	2,0%	100,0%
		% del total	1,8%	3,2%	5,1%	9,2%	3,2%	,5%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	2	9	12	13	13	9	58
		% de Curso	3,4%	15,5%	20,7%	22,4%	22,4%	15,5%	100,0%
		% del total	,9%	4,1%	5,5%	6,0%	6,0%	4,1%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento		6	8	16	14	5	49
		% de Curso		12,2%	16,3%	32,7%	28,6%	10,2%	100,0%
		% del total		2,8%	3,7%	7,4%	6,5%	2,3%	22,6%
Total	Recuento	9	34	40	66	49	19	217	
	% de Curso	4,1%	15,7%	18,4%	30,4%	22,6%	8,8%	100,0%	
	% del total	4,1%	15,7%	18,4%	30,4%	22,6%	8,8%	100,0%	

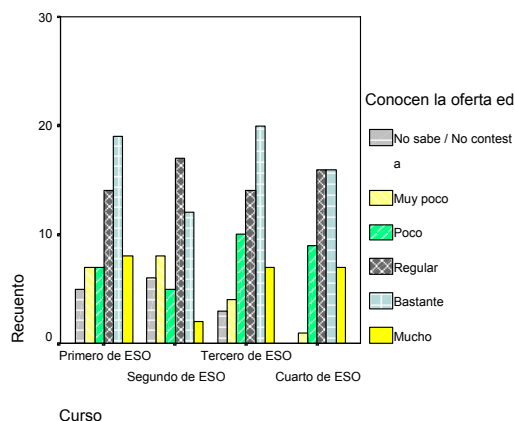


En el caso particular de la información académica ofrecida por parte del colegio hacia los alumnos es diferente a las respuestas de la pregunta anterior. Se mantiene cuarto de ESO como el curso en el que, en opinión de los padres, más se le ha informado (28,6%). En tercero de ESO la opinión de los padres se divide casi proporcionalmente distribuyéndose los casos de forma homogénea en las diferentes alternativas. En segundo de ESO la opción «regular» llega a alcanzar el 40,0% y en primero la opción «muy poco» obtiene el valor más alto entre todos los cursos, el 20,0%.

### 36. Conoce su hijo/a la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad.

Tabla de contingencia Curso \* Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad

		Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad								
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total		
Curso	Primero de ESO	Recuento	5	7	7	14	19	8	60	
		% de Curso	8,3%	11,7%	11,7%	23,3%	31,7%	13,3%	100,0%	
		% del total	2,3%	3,2%	3,2%	6,5%	8,8%	3,7%	27,6%	
Segundo de ESO	Recuento	6	8	5	17	12	2	50		
		% de Curso	12,0%	16,0%	10,0%	34,0%	24,0%	4,0%	100,0%	
		% del total	2,8%	3,7%	2,3%	7,8%	5,5%	,9%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	3	4	10	14	20	7	58		
		% de Curso	5,2%	6,9%	17,2%	24,1%	34,5%	12,1%	100,0%	
		% del total	1,4%	1,8%	4,6%	6,5%	9,2%	3,2%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento		1	9	16	16	7	49		
		% de Curso		2,0%	18,4%	32,7%	32,7%	14,3%	100,0%	
		% del total		,5%	4,1%	7,4%	7,4%	3,2%	22,6%	
Total	Recuento		14	20	31	61	67	24	217	
		% de Curso		6,5%	9,2%	14,3%	28,1%	30,9%	11,1%	100,0%
		% del total		6,5%	9,2%	14,3%	28,1%	30,9%	11,1%	100,0%



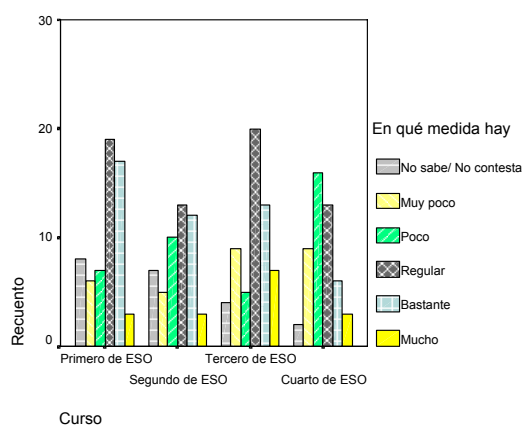
Para primero y tercero de ESO la respuesta es clara. Los valores del 31,7% y 34,5% que obtiene la opción «bastante» en estos cursos confirman el conocimiento de la optatividad que existe en el centro o por lo menos de la que existe en los cursos inmediatamente superiores a ellos. En cuarto de

ESO el conocimiento de esta optatividad es contradictorio. Las opciones intermedias, «regular» y «bastante», alcanzan idénticos porcentajes y la siguiente alternativa más elegida es «poco» con el 18,4%. Es en segundo de ESO donde el alumnado tiene peor conocimiento de la oferta optativa. Con el 16,0% se alza la opción «muy poco» y con un 10,0% la opción «poco» sumando el 26,0% de este curso oponiéndose al 28% que opinan todo lo contrario.

### 37. En qué medida a su hijo/a tiene ayuda para la elección de optativas.

Tabla de contingencia Curso \* En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.

		En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	8	6	7	19	17	3	60
		% de Curso	13,3%	10,0%	11,7%	31,7%	28,3%	5,0%	100,0%
		% del total	3,7%	2,8%	3,2%	8,8%	7,8%	1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	7	5	10	13	12	3	50
		% de Curso	14,0%	10,0%	20,0%	26,0%	24,0%	6,0%	100,0%
		% del total	3,2%	2,3%	4,6%	6,0%	5,5%	1,4%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	4	9	5	20	13	7	58
		% de Curso	6,9%	15,5%	8,6%	34,5%	22,4%	12,1%	100,0%
		% del total	1,8%	4,1%	2,3%	9,2%	6,0%	3,2%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	2	9	16	13	6	3	49
		% de Curso	4,1%	18,4%	32,7%	26,5%	12,2%	6,1%	100,0%
		% del total	,9%	4,1%	7,4%	6,0%	2,8%	1,4%	22,6%
Total	Total	Recuento	21	29	38	65	48	16	217
		% de Curso	9,7%	13,4%	17,5%	30,0%	22,1%	7,4%	100,0%
		% del total	9,7%	13,4%	17,5%	30,0%	22,1%	7,4%	100,0%

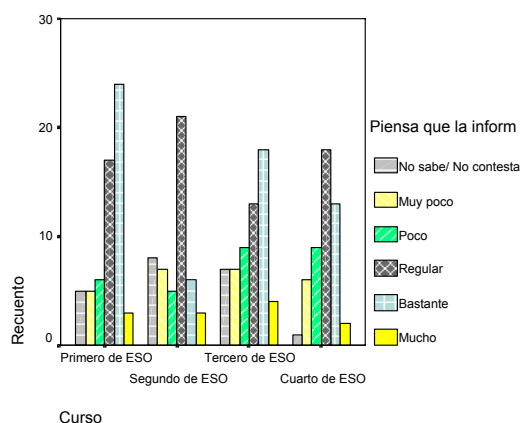


Donde se les proporciona más ayuda para la elección de las optativas es en los primeros cursos, siempre teniendo en cuenta que la opción más escogida es «regular» con porcentajes entorno al 30%. El curso que menos ayuda recibe, según sus padres, es cuarto de ESO donde con el 32,7% la opción «poco» consigue ser la más votada. De igual forma, la opción «muy poco» también alcanza el valor más alto entre todos los cursos con el 18,4%.

### 38. Piensa que la información que se le ha dado a su hijo/a sobre las elecciones académicas es adecuada.

Tabla de contingencia Curso \* Piensa que la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada

		Piensa que la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada							
		No sabe/ No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	5	5	6	17	24	3	60
		% de Curso	8,3%	8,3%	10,0%	28,3%	40,0%	5,0%	100,0%
		% del total	2,3%	2,3%	2,8%	7,8%	11,1%	1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	8	7	5	21	6	3	50	
	% de Curso	16,0%	14,0%	10,0%	42,0%	12,0%	6,0%	100,0%	
	% del total	3,7%	3,2%	2,3%	9,7%	2,8%	1,4%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	7	7	9	13	18	4	58	
	% de Curso	12,1%	12,1%	15,5%	22,4%	31,0%	6,9%	100,0%	
	% del total	3,2%	3,2%	4,1%	6,0%	8,3%	1,8%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento	1	6	9	18	13	2	49	
	% de Curso	2,0%	12,2%	18,4%	36,7%	26,5%	4,1%	100,0%	
	% del total	,5%	2,8%	4,1%	8,3%	6,0%	,9%	22,6%	
Total	Recuento	21	25	29	69	61	12	217	
	% de Curso	9,7%	11,5%	13,4%	31,8%	28,1%	5,5%	100,0%	
	% del total	9,7%	11,5%	13,4%	31,8%	28,1%	5,5%	100,0%	



Para los padres de primero y tercero de ESO, la información proporcionada por los tutores es «bastante» adecuada con el 40,0% y 31,0% respectivamente. Para los otros dos cursos, la opinión varía sensiblemente

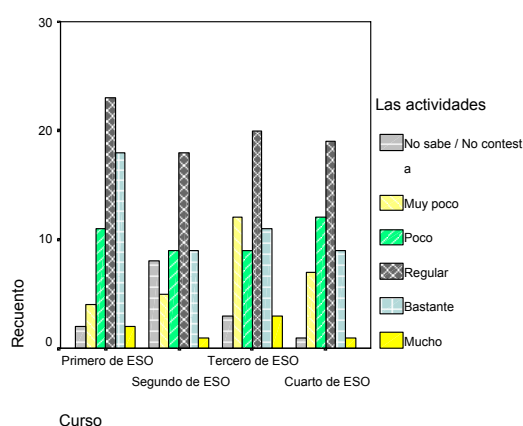


alzándose la alternativa «regular» como la más elegida. En segundo alcanza el 42,0% y en cuarto el 36,7%.

### 39. Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal han permitido a su hijo/a conocerse más en profundidad.

Tabla de contingencia Curso \* Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal le han permitido al alumnado conocerse más en profundidad

		Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal le han permitido al alumnado conocerse más en profundidad							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	4	11	23	18	2	60
		% de Curso	3,3%	6,7%	18,3%	38,3%	30,0%	3,3%	100,0%
		% del total	,9%	1,8%	5,1%	10,6%	8,3%	,9%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	8	5	9	18	9	1	50	
		% de Curso	16,0%	10,0%	18,0%	36,0%	18,0%	2,0%	100,0%
		% del total	3,7%	2,3%	4,1%	8,3%	4,1%	,5%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	3	12	9	20	11	3	58	
		% de Curso	5,2%	20,7%	15,5%	34,5%	19,0%	5,2%	100,0%
		% del total	1,4%	5,5%	4,1%	9,2%	5,1%	1,4%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	1	7	12	19	9	1	49	
		% de Curso	2,0%	14,3%	24,5%	38,8%	18,4%	2,0%	100,0%
		% del total	,5%	3,2%	5,5%	8,8%	4,1%	,5%	22,6%
Total	Recuento	14	28	41	80	47	7	217	
		% de Curso	6,5%	12,9%	18,9%	36,9%	21,7%	3,2%	100,0%
		% del total	6,5%	12,9%	18,9%	36,9%	21,7%	3,2%	100,0%



En general, para los padres, las actividades desarrolladas en la tutoría grupal sólo han servido de manera «regular» para que sus hijos se conozcan más profundamente. Son los padres de primero de ESO los que piensan que si le ha servido «bastante» (30,3%) para ese fin. Para el resto de cursos la distribución de las elecciones es muy simétrica. Destaca la opción «muy poco» en tercero de ESO al alcanzar el 20,7% y situándose en la segunda alternativa más elegida por detrás de «regular».

**40. ¿Qué temas piensa que le gustaría tratar a su hijo/a en la tutoría individual?**

		Curso				
		Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	
Qué temas piensa que	No sabe/ No contesta	Recuento	N=3	N=3		
		% fila	(50,0%)	(50,0%)		
		% columna	(1,5%)	(1,5%)		
		% tabla	(,4%)	(,4%)		
Técnicas de estudio		Recuento	N=37	N=28	N=33	N=31
		% fila	(28,7%)	(21,7%)	(25,6%)	(24,0%)
		% columna	(15,6%)	(14,4%)	(16,2%)	(17,9%)
		% tabla	(4,6%)	(3,5%)	(4,1%)	(3,8%)
Educación sexual		Recuento	N=12	N=9	N=5	N=6
		% fila	(37,5%)	(28,1%)	(15,6%)	(18,8%)
		% columna	(5,1%)	(4,6%)	(2,5%)	(3,5%)
		% tabla	(1,5%)	(1,1%)	(,6%)	(,7%)
Educación para el consumo		Recuento	N=9	N=6	N=7	N=6
		% fila	(32,1%)	(21,4%)	(25,0%)	(21,4%)
		% columna	(3,8%)	(3,1%)	(3,4%)	(3,5%)
		% tabla	(1,1%)	(,7%)	(,9%)	(,7%)
Drogas		Recuento	N=18	N=11	N=7	N=9
		% fila	(40,0%)	(24,4%)	(15,6%)	(20,0%)
		% columna	(7,6%)	(5,6%)	(3,4%)	(5,2%)
		% tabla	(2,2%)	(1,4%)	(,9%)	(1,1%)
Bebidas Alcohólicas		Recuento	N=12	N=10	N=7	N=5
		% fila	(35,3%)	(29,4%)	(20,6%)	(14,7%)
		% columna	(5,1%)	(5,1%)	(3,4%)	(2,9%)
		% tabla	(1,5%)	(1,2%)	(,9%)	(,6%)
Familiares		Recuento	N=11	N=8	N=9	N=4
		% fila	(34,4%)	(25,0%)	(28,1%)	(12,5%)
		% columna	(4,6%)	(4,1%)	(4,4%)	(2,3%)
		% tabla	(1,4%)	(1,0%)	(1,1%)	(,5%)
Anorexia y bulimia		Recuento	N=11	N=5	N=6	N=3
		% fila	(44,0%)	(20,0%)	(24,0%)	(12,0%)
		% columna	(4,6%)	(2,6%)	(2,9%)	(1,7%)
		% tabla	(1,4%)	(,6%)	(,7%)	(,4%)
Tabaco		Recuento	N=13	N=8	N=6	N=6
		% fila	(39,4%)	(24,2%)	(18,2%)	(18,2%)
		% columna	(5,5%)	(4,1%)	(2,9%)	(3,5%)
		% tabla	(1,6%)	(1,0%)	(,7%)	(,7%)
Desarrollo de la autoestima		Recuento	N=27	N=21	N=26	N=18
		% fila	(29,3%)	(22,8%)	(28,3%)	(19,6%)
		% columna	(11,4%)	(10,8%)	(12,7%)	(10,4%)
		% tabla	(3,3%)	(2,6%)	(3,2%)	(2,2%)
Orientación personal		Recuento	N=28	N=28	N=33	N=17
		% fila	(26,4%)	(26,4%)	(31,1%)	(16,0%)
		% columna	(11,8%)	(14,4%)	(16,2%)	(9,8%)
		% tabla	(3,5%)	(3,5%)	(4,1%)	(2,1%)
Orientación profesional y laboral		Recuento	N=30	N=31	N=37	N=38
		% fila	(22,1%)	(22,8%)	(27,2%)	(27,9%)
		% columna	(12,7%)	(15,9%)	(18,1%)	(22,0%)
		% tabla	(3,7%)	(3,8%)	(4,6%)	(4,7%)
Ocio y tiempo libre		Recuento	N=15	N=12	N=7	N=9
		% fila	(34,9%)	(27,9%)	(16,3%)	(20,9%)
		% columna	(6,3%)	(6,2%)	(3,4%)	(5,2%)
		% tabla	(1,9%)	(1,5%)	(,9%)	(1,1%)
Académicos		Recuento	N=14	N=15	N=18	N=21
		% fila	(20,6%)	(22,1%)	(26,5%)	(30,9%)
		% columna	(5,9%)	(7,7%)	(8,8%)	(12,1%)
		% tabla	(1,7%)	(1,9%)	(2,2%)	(2,6%)

Para el comentario de este ítems se ha extraído los cuatro temas con mayor porcentaje y que superen el 10%. Teniendo en cuenta esta premisa, las elecciones de los padres para las tutorías individuales han sido idénticas para los cuatro cursos. La diferencia entre los cursos ha sido la prioridad en el desarrollo de la temática. En el caso de segundo y tercero de ESO, a parte de ser los mismos temas, la prioridad es la misma siendo el primer tema a tratar la «orientación profesional y laboral» con el 15,9% y el 18,1%; Para el segundo asunto aparecen dos temas con el mismo porcentaje en ambos cursos. Estos temas son la «orientación personal» y las «técnicas de estudio». En el cuarto lugar y tercero estaría el «desarrollo de la autoestima» con el 10,8% y 12,7% respectivamente.

Para los padres de primero de ESO el principal tema a tratar en la tutoría individual son las «técnicas de estudio» (15,6%) seguido por la «orientación profesional y laboral» con el 12,7%. En tercer y cuarto lugar estaría la «orientación personal» (11,8%) y el «desarrollo de la autoestima» con el 11,4%. El último curso de la ESO difiere poco o nada de sus dos antecesores. En un mayor porcentaje que en segundo y tercero, la «orientación profesional y laboral» es el primer tema que les gustaría tratar a los padres. En segundo lugar estarían las «técnicas de estudio» con el 17,9%. Con un margen muy pequeño el «desarrollo de la autoestima» (10,4%) y la «orientación personal» (9,8%).

En los tres últimos cursos los temas a considerar y la prioridad en su discusión es la misma palpándose la preocupación y la sensibilidad de los padres por estos temas y la necesidad de su trato en este tipo de tutoría. En primero por el contrario, su preocupación es otra y se ve reflejada al dar prioridad a las «técnicas de estudio» en vez de a la orientación personal o profesional.

## 41. ¿Qué temas piensa que le gustaría tratar a su hijo/a en la tutoría grupal?

		Curso				
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO
Qué temas piensa	No sabe/ No contesta	Recuento	N=1	N=3	N=4	
		% fila	(12,5%)	(37,5%)	(50,0%)	
		% columna	(,4%)	(1,4%)	(1,6%)	
		% tabla	(,1%)	(,3%)	(,4%)	
Técnicas de estudio		Recuento	N=38	N=31	N=34	N=31
		% fila	(28,4%)	(23,1%)	(25,4%)	(23,1%)
		% columna	(13,4%)	(14,4%)	(13,5%)	(13,9%)
		% tabla	(3,9%)	(3,2%)	(3,5%)	(3,2%)
Educación vial		Recuento	N=15	N=18	N=12	N=12
		% fila	(26,3%)	(31,6%)	(21,1%)	(21,1%)
		% columna	(5,3%)	(8,4%)	(4,8%)	(5,4%)
		% tabla	(1,5%)	(1,8%)	(1,2%)	(1,2%)
Educación sexual		Recuento	N=21	N=15	N=19	N=12
		% fila	(31,3%)	(22,4%)	(28,4%)	(17,9%)
		% columna	(7,4%)	(7,0%)	(7,6%)	(5,4%)
		% tabla	(2,2%)	(1,5%)	(2,0%)	(1,2%)
Educación para el consumo		Recuento	N=8	N=10	N=12	N=13
		% fila	(18,6%)	(23,3%)	(27,9%)	(30,2%)
		% columna	(2,8%)	(4,7%)	(4,8%)	(5,8%)
		% tabla	(,8%)	(1,0%)	(1,2%)	(1,3%)
Drogas		Recuento	N=36	N=18	N=19	N=15
		% fila	(40,9%)	(20,5%)	(21,6%)	(17,0%)
		% columna	(12,7%)	(8,4%)	(7,6%)	(6,7%)
		% tabla	(3,7%)	(1,8%)	(2,0%)	(1,5%)
Bebidas Alcohólicas		Recuento	N=20	N=12	N=13	N=9
		% fila	(37,0%)	(22,2%)	(24,1%)	(16,7%)
		% columna	(7,0%)	(5,6%)	(5,2%)	(4,0%)
		% tabla	(2,1%)	(1,2%)	(1,3%)	(,9%)
Anorexia y bulimia		Recuento	N=13	N=6	N=12	N=5
		% fila	(36,1%)	(16,7%)	(33,3%)	(13,9%)
		% columna	(4,6%)	(2,8%)	(4,8%)	(2,2%)
		% tabla	(1,3%)	(,6%)	(1,2%)	(,5%)
Familiares		Recuento	N=11	N=6	N=11	N=6
		% fila	(32,4%)	(17,6%)	(32,4%)	(17,6%)
		% columna	(3,9%)	(2,8%)	(4,4%)	(2,7%)
		% tabla	(1,1%)	(,6%)	(1,1%)	(,6%)
Tabaco		Recuento	N=22	N=10	N=12	N=10
		% fila	(40,7%)	(18,5%)	(22,2%)	(18,5%)
		% columna	(7,7%)	(4,7%)	(4,8%)	(4,5%)
		% tabla	(2,3%)	(1,0%)	(1,2%)	(1,0%)
Desarrollo de la autoestima		Recuento	N=19	N=15	N=15	N=22
		% fila	(26,8%)	(21,1%)	(21,1%)	(31,0%)
		% columna	(6,7%)	(7,0%)	(6,0%)	(9,9%)
		% tabla	(2,0%)	(1,5%)	(1,5%)	(2,3%)
Orientación personal		Recuento	N=33	N=27	N=27	N=29
		% fila	(28,4%)	(23,3%)	(23,3%)	(25,0%)
		% columna	(11,6%)	(12,6%)	(10,8%)	(13,0%)
		% tabla	(3,4%)	(2,8%)	(2,8%)	(3,0%)
Orientación profesional y laboral		Recuento	N=28	N=21	N=36	N=31
		% fila	(24,1%)	(18,1%)	(31,0%)	(26,7%)
		% columna	(9,9%)	(9,8%)	(14,3%)	(13,9%)
		% tabla	(2,9%)	(2,2%)	(3,7%)	(3,2%)
Ecología		Recuento	N=8	N=13	N=11	N=10
		% fila	(19,0%)	(31,0%)	(26,2%)	(23,8%)
		% columna	(2,8%)	(6,0%)	(4,4%)	(4,5%)
		% tabla	(,8%)	(1,3%)	(1,1%)	(1,0%)
Académicos		Recuento	N=11	N=10	N=14	N=18
		% fila	(20,8%)	(18,9%)	(26,4%)	(34,0%)
		% columna	(3,9%)	(4,7%)	(5,6%)	(8,1%)
		% tabla	(1,1%)	(1,0%)	(1,4%)	(1,8%)

Siguiendo el mismo criterio adoptado para el comentario de la cuestión anterior, en el presente ítems solo se ha podido seleccionar tres temas al no alcanzar ninguno de las demás alternativas el 10% establecido previamente.

Al observar la tabla superior y marcar los cuatro (o tres) temas principales resalta la paridad entre primero - segundo y tercero - cuarto. Para los padres de los dos primeros cursos, los temas y la prioridad en su trato es muy parecida sino fuese por que en primero de ESO señalan a las «drogas» como el segundo tema a tratar después de las «técnicas de estudio». Los restantes temas son la «orientación personal» y la «orientación profesional y laboral».

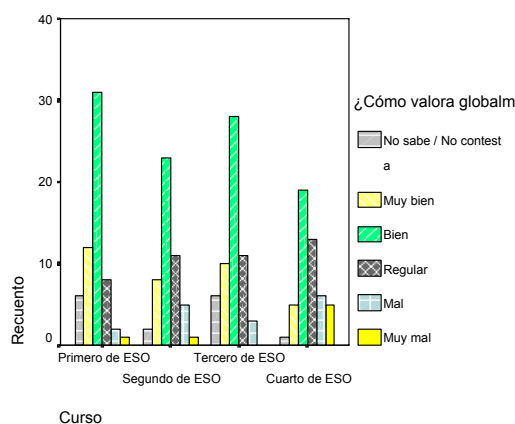
En tercero y cuarto de ESO los temas y su orden es el mismo. Primero la «orientación profesional y laboral» con el 14,3% y el 13,9%; segundo las «técnicas de estudio» con el 13,5% y el 13,9%; tercero la «orientación personal» con el 10,8% y el 13,0%; y en cuarto lugar para los padres de cuarto de ESO el «desarrollo de la autoestima» con el 9,9%.

En este tipo de tutoría grupal, los mismos padres se dividen por cursos o ciclos a la hora de establecer que temas deben de tratarse en la tutoría grupal y con qué prioridad debe de hacerse. Destaca también que haya menos coincidencias en la elección de los temas que se quiere tratar. Esto se comprueba al observar los porcentajes alcanzados por los diferentes temas en cada uno de los cursos. Incluso, en segundo y tercero de ESO no existe un cuarto tema que supere el 10% diluyéndose así los votos entre los diversos temas.

## 42. ¿Cómo valora globalmente su hijo/a la tutoría individual?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Cómo valora globalmente la tutoría grupal?

		¿Cómo valora globalmente la tutoría grupal?							
		No sabe / No contesta	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	6	12	31	8	2	1	60
		% de Curso	10,0%	20,0%	51,7%	13,3%	3,3%	1,7%	100,0%
		% del total	2,8%	5,5%	14,3%	3,7%	,9%	,5%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	8	23	11	5	1	50
		% de Curso	4,0%	16,0%	46,0%	22,0%	10,0%	2,0%	100,0%
		% del total	,9%	3,7%	10,6%	5,1%	2,3%	,5%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	6	10	28	11	3		58
		% de Curso	10,3%	17,2%	48,3%	19,0%	5,2%		100,0%
		% del total	2,8%	4,6%	12,9%	5,1%	1,4%		26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	5	19	13	6	5	49
		% de Curso	2,0%	10,2%	38,8%	26,5%	12,2%	10,2%	100,0%
		% del total	,5%	2,3%	8,8%	6,0%	2,8%	2,3%	22,6%
Total	Total	Recuento	15	35	101	43	16	7	217
		% de Curso	6,9%	16,1%	46,5%	19,8%	7,4%	3,2%	100,0%
		% del total	6,9%	16,1%	46,5%	19,8%	7,4%	3,2%	100,0%

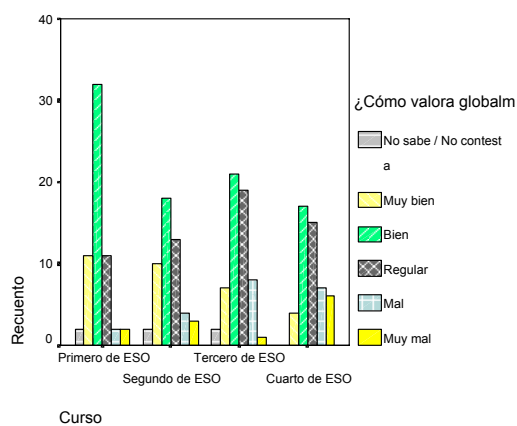


En todo los cursos la valoración que se hace es «bien» con un 46,5% de media. Quien mejor la valora son los padres de primero de ESO con más del 51% que opina «bien» y un 20,0% que opina «muy bien» Al otro lado nos encontramos los padres de cuarto de ESO que dentro que la ven «bien» el 26,5% la valora «regular» y el 10,2% «muy mal».

### 43. ¿Cómo valora globalmente su hijo/a la tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Cómo valora globalmente la tutoría individual?

		¿Cómo valora globalmente la tutoría individual?							
		No sabe / No contesta	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	11	32	11	2	2	60
		% de Curso	3,3%	18,3%	53,3%	18,3%	3,3%	3,3%	100,0%
		% del total	,9%	5,1%	14,7%	5,1%	,9%	,9%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	10	18	13	4	3	50
		% de Curso	4,0%	20,0%	36,0%	26,0%	8,0%	6,0%	100,0%
		% del total	,9%	4,6%	8,3%	6,0%	1,8%	1,4%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2	7	21	19	8	1	58
		% de Curso	3,4%	12,1%	36,2%	32,8%	13,8%	1,7%	100,0%
		% del total	,9%	3,2%	9,7%	8,8%	3,7%	,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		4	17	15	7	6	49
		% de Curso		8,2%	34,7%	30,6%	14,3%	12,2%	100,0%
		% del total		1,8%	7,8%	6,9%	3,2%	2,8%	22,6%
Total	Total	Recuento	6	32	88	58	21	12	217
		% de Curso	2,8%	14,7%	40,6%	26,7%	9,7%	5,5%	100,0%
		% del total	2,8%	14,7%	40,6%	26,7%	9,7%	5,5%	100,0%



La valoración de la tutoría individual es levemente peor que la tutoría grupal. En general la valoración sigue siendo buena con un 40,6% de los casos que opina «bien». Por curso, primero de ESO sigue siendo donde los padres opinan en mayor proporción que la tutoría individual está «bien» con un 53,3%. En los demás cursos los valores en las diferentes alternativas

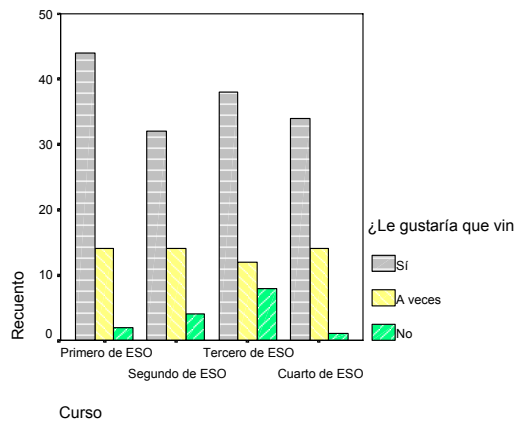


varían varios puntos bajando las opciones «muy bien» y «bien» y subiendo «regular» y «mal». Quien peor la valora son los padres de cuarto de ESO que opinan que va «bien» el 34,7% y «muy mal» el 12,2%.

#### 44. ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías grupales?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?

			¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?			
			Sí	A veces	No	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	44	14	2	60
		% de Curso	73,3%	23,3%	3,3%	100,0%
		% del total	20,3%	6,5%	,9%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	32	14	4	50
		% de Curso	64,0%	28,0%	8,0%	100,0%
		% del total	14,7%	6,5%	1,8%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	38	12	8	58
		% de Curso	65,5%	20,7%	13,8%	100,0%
		% del total	17,5%	5,5%	3,7%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	34	14	1	49	
	% de Curso	69,4%	28,6%	2,0%	100,0%	
	% del total	15,7%	6,5%	,5%	22,6%	
Total	Recuento	148	54	15	217	
	% de Curso	68,2%	24,9%	6,9%	100,0%	
	% del total	68,2%	24,9%	6,9%	100,0%	



Con más del 68% del total, los padres piensan que sería bueno que viniese alguien de fuera para participar en la tutorías grupales. En un mayor proporción serían los padres de primero y cuarto de ESO los que están mas de acuerdo, y los de segundo y tercero los que menos. Sobretudo los de tercero que con un 13,8% opinan que «no» les gustaría que viniese alguien de fuera para participar en las horas de tutoría.

#### 44.1. ¿Por qué?

		Curso				
		Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESC	
¿Por qué?	No sabe / No contesta	Recuento	N=1	N=2		
		% fila	(33,3%)	(66,7%)		
		% columna	(1,1%)	(2,2%)		
	Porque serían más entretenidas	Recuento	N=13	N=13	N=8	N=12
		% fila	(28,3%)	(28,3%)	(17,4%)	(26,1%)
		% columna	(11,7%)	(13,7%)	(9,0%)	(12,1%)
	Porque estaríamos más atentos	Recuento	N=6	N=6	N=2	N=3
		% fila	(35,3%)	(35,3%)	(11,8%)	(17,6%)
		% columna	(5,4%)	(6,3%)	(2,2%)	(3,0%)
	Porque podrían dar otra visión a los temas	Recuento	N=41	N=27	N=34	N=35
		% fila	(29,9%)	(19,7%)	(24,8%)	(25,5%)
		% columna	(36,9%)	(28,4%)	(38,2%)	(35,4%)
	Porque el tutor no está suficientemente preparado para darla	Recuento	N=4	N=7	N=3	N=6
		% fila	(20,0%)	(35,0%)	(15,0%)	(30,0%)
		% columna	(3,6%)	(7,4%)	(3,4%)	(6,1%)
	Porque son personas expertas en esos temas	Recuento	N=32	N=27	N=19	N=31
		% fila	(29,4%)	(24,8%)	(17,4%)	(28,4%)
		% columna	(28,8%)	(28,4%)	(21,3%)	(31,3%)
	Porque conoceríamos cosas de la vida cotidiana	Recuento	N=13	N=9	N=8	N=8
		% fila	(34,2%)	(23,7%)	(21,1%)	(21,1%)
		% columna	(11,7%)	(9,5%)	(9,0%)	(8,1%)
	Porque perderíamos tiempo con las presentaciones	Recuento	N=1	N=1		N=1
		% fila	(33,3%)	(33,3%)		(33,3%)
		% columna	(,9%)	(1,1%)		(1,0%)
	Porque no lo conocemos	Recuento			N=5	N=2
		% fila			(71,4%)	(28,6%)
		% columna			(5,6%)	(2,0%)
	Porque no queremos que venga nadie de la calle	Recuento			N=1	
		% fila			(100,0%)	
		% columna			(1,1%)	
	Porque es suficiente con lo que el tutor nos explica	Recuento		N=3	N=3	
		% fila		(50,0%)	(50,0%)	
		% columna		(3,2%)	(3,4%)	
	Porque no estaríamos tan relajados y tranquilos como con su	Recuento	N=1	N=1	N=4	N=1
		% fila	(14,3%)	(14,3%)	(57,1%)	(14,3%)
		% columna	(,9%)	(1,1%)	(4,5%)	(1,0%)
		% tabla	(,3%)	(,3%)	(1,0%)	(,3%)

A la hora de explicar por qué sería importante o no la asistencia de personas de fuera del colegio a las sesiones de tutoría grupal, los padres de todos los cursos coinciden. El primer motivo sería «porque podrían dar otra visión a los temas». La segunda razón la encuentran en «porque son personas expertas en esos temas». La tercera causa la buscan en «porque serían más entretenidas». En el caso de primero de ESO existen dos motivos igualados en porcentaje. Otro de los motivos que estaría en tercer lugar sería «por que conoceríamos cosas de la vida cotidiana» (11,7%).

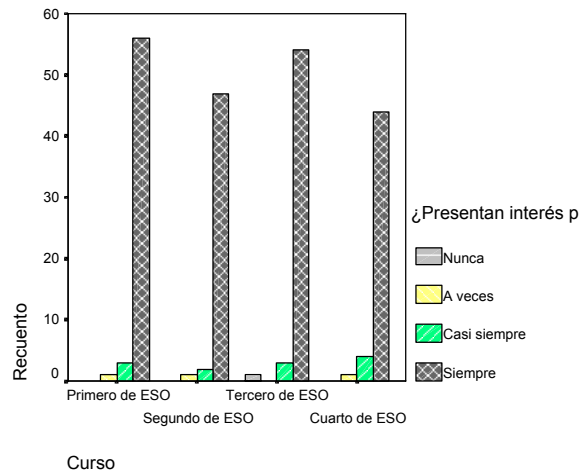
Basándose en las respuestas dadas a la pregunta anterior a ésta, es en tercero de ESO donde se produce una mayor concentración de casos que opinan que «no» debería de ir ninguna persona de fuera del colegio a las sesiones de tutoría. Teniendo presente este dato, la razón principal por la que justifican su repuesta es «porque no lo conocemos» con un 5,6%, por delante de «porque no estaríamos tan relajados y tranquilos como con su tutor» (4,5%).

### C) Dimensión Padres.

#### 45. ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?

		¿Presentan interés por la educación de sus hijos?				Total	
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	3	56	60
		% de Curso		1,7%	5,0%	93,3%	100,0%
		% del total		,5%	1,4%	25,8%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento		1	2	47	50
		% de Curso		2,0%	4,0%	94,0%	100,0%
		% del total		,5%	,9%	21,7%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1		3	54	58
		% de Curso	1,7%		5,2%	93,1%	100,0%
		% del total	,5%		1,4%	24,9%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento		1	4	44	49
		% de Curso		2,0%	8,2%	89,8%	100,0%
		% del total		,5%	1,8%	20,3%	22,6%
Total		Recuento	1	3	12	201	217
		% de Curso	,5%	1,4%	5,5%	92,6%	100,0%
		% del total	,5%	1,4%	5,5%	92,6%	100,0%

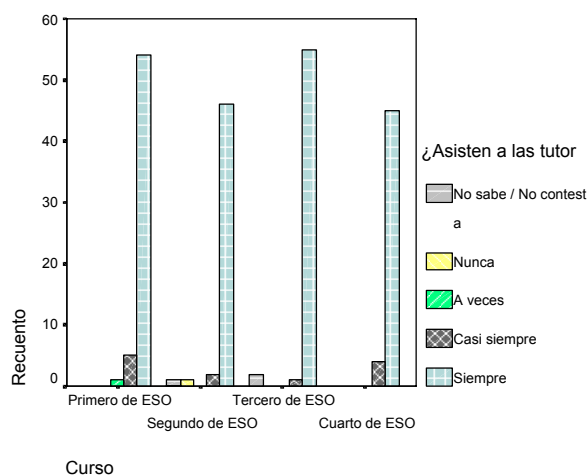


Mayoritariamente, con un 92,6%, los padres dicen que «siempre» prestan interés a la educación de sus hijos. Quienes menos prestan atención son los padres de cuarto de ESO que con el 89,8% se sitúan por debajo de los demás cursos y de la media. Resalta como un 5,5% de los padres admite que «casi siempre» presta atención a la educación de su hijo y de igual modo, los casos en los que lo hacen «a veces» (1,4%) y el caso en el que «nunca» lo hace.

#### 46. ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?

		¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?					
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento			1	5	60
		% de Curso			1,7%	8,3%	100,0%
		% del total			,5%	2,3%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	1	1		2	46	50
	% de Curso	2,0%	2,0%		4,0%	92,0%	100,0%
	% del total	,5%	,5%		,9%	21,2%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	2			1	55	58
	% de Curso	3,4%			1,7%	94,8%	100,0%
	% del total	,9%			,5%	25,3%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento				4	45	49
	% de Curso				8,2%	91,8%	100,0%
	% del total				1,8%	20,7%	22,6%
Total	Recuento	3	1	1	12	200	217
	% de Curso	1,4%	,5%	,5%	5,5%	92,2%	100,0%
	% del total	1,4%	,5%	,5%	5,5%	92,2%	100,0%



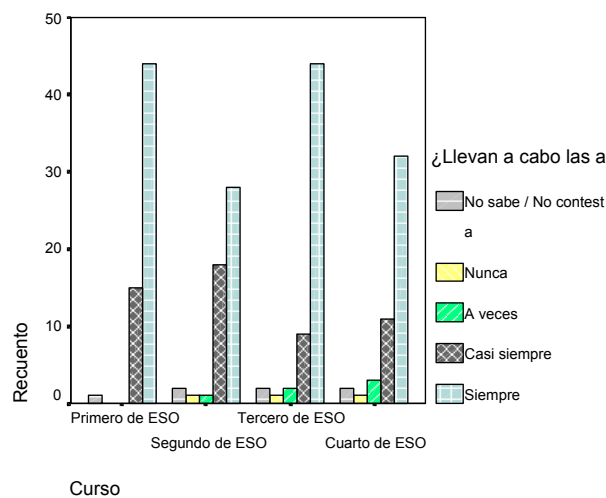
Las proporciones de asistencia de los padres a las tutorías cuando el profesor - tutor lo requiere son altamente positivas. La valoración media es del 92,2% y en todos los cursos la alternativa «siempre» está por encima del 90%. La opción «casi siempre» se reduce al 5,5% y las otras dos

alternativas a medio punto cada una. Destacan primero y cuarto de ESO por el porcentaje que alcanza «casi siempre» en ambos cursos.

**47. ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y ustedes?**

Tabla de contingencia Curso \* ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?

		¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1			15	44	60
		% de Curso	1,7%			25,0%	73,3%	100,0%
		% del total	,5%			6,9%	20,3%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	1	1	18	28	50
		% de Curso	4,0%	2,0%	2,0%	36,0%	56,0%	100,0%
		% del total	,9%	,5%	,5%	8,3%	12,9%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2	1	2	9	44	58
		% de Curso	3,4%	1,7%	3,4%	15,5%	75,9%	100,0%
		% del total	,9%	,5%	,9%	4,1%	20,3%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	2	1	3	11	32	49
		% de Curso	4,1%	2,0%	6,1%	22,4%	65,3%	100,0%
		% del total	,9%	,5%	1,4%	5,1%	14,7%	22,6%
Total	Total	Recuento	7	3	6	53	148	217
		% de Curso	3,2%	1,4%	2,8%	24,4%	68,2%	100,0%
		% del total	3,2%	1,4%	2,8%	24,4%	68,2%	100,0%



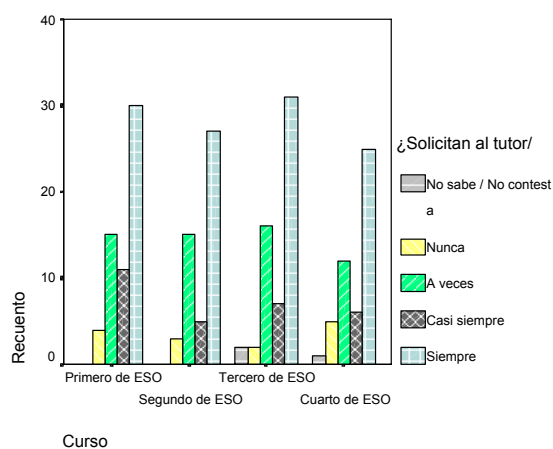


Una amplia mayoría afirman que «siempre». Los porcentajes que apoyan aserción varían según los cursos. Donde más se lleva a cabo las acciones pactadas es en primero y tercero de ESO con más del 73% de los casos. En donde menos ocurre esto es en segundo de ESO donde la opción «siempre» solo alcanza el 56,0%. Respecto a cuarto de ESO, el porcentaje de padres que reiteran «siempre» se sitúa tres puntos por debajo de la media, pero teniendo en cuenta las respuestas en las anteriores preguntas, este porcentaje es bastante bueno.

#### 48. ¿Solicita al tutor/a hora para hablar con usted?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?

		¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		4	15	11	30	€0
		% de Curso		6,7%	25,0%	18,3%	50,0%	100,0%
		% del total		1,8%	6,9%	5,1%	13,8%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento		3	15	5	27	50
		% de Curso		6,0%	30,0%	10,0%	54,0%	100,0%
		% del total		1,4%	6,9%	2,3%	12,4%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	2	2	16	7	31	58
		% de Curso	3,4%	3,4%	27,6%	12,1%	53,4%	100,0%
		% del total	,9%	,9%	7,4%	3,2%	14,3%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	1	5	12	6	25	49
		% de Curso	2,0%	10,2%	24,5%	12,2%	51,0%	100,0%
		% del total	,5%	2,3%	5,5%	2,8%	11,5%	22,6%
Total		Recuento	3	14	58	29	113	217
		% de Curso	1,4%	6,5%	26,7%	13,4%	52,1%	100,0%
		% del total	1,4%	6,5%	26,7%	13,4%	52,1%	100,0%



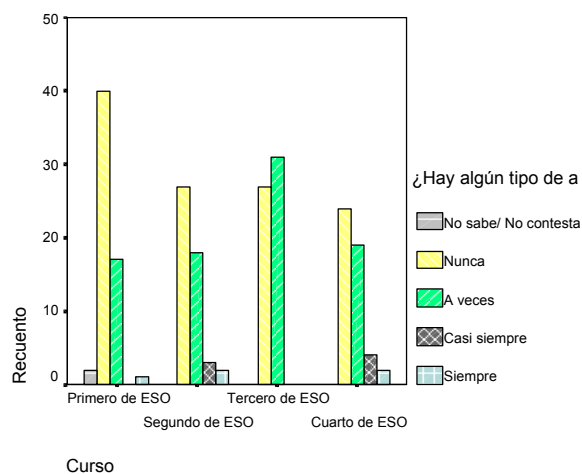
Las respuestas a este ítem se distribuyen de manera diferente a como lo estaban haciendo hasta ahora. Aunque sigue siendo «siempre» la opción más elegida por más de la mitad de los padres de alumnos, la alternativa «a veces» toma el segundo lugar con el 26,7% de los casos. Por cursos, son segundo y tercero los cursos que más solicitan hora para la tutoría con el profesor - tutor y por el contrario, son los padres de cuarto de ESO los que menos los hacen llegando al 10,2% los que no lo hacen «nunca».

Una de las causas por las que los padres de cuarto de ESO sean los que menos solicitan tutoría es por que pueden que sus hijos vayan muy bien y a juicio suyo no es necesario dialogar con el profesor - tutor sobre su desarrollo y maduración en el aspecto educativo, o simplemente, llegado a este punto los mismos padres se desligan de cómo van sus hijos y tienen otras preocupaciones.

## 49. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?

		¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	40	17		1	60
		% de Curso	3,3%	66,7%	28,3%		1,7%	100,0%
		% del total	,9%	18,4%	7,8%		,5%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		27	18	3	2	50
		% de Curso		54,0%	36,0%	6,0%	4,0%	100,0%
		% del total		12,4%	8,3%	1,4%	,9%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		27	31			58
		% de Curso		46,6%	53,4%			100,0%
		% del total		12,4%	14,3%			26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		24	19	4	2	49
		% de Curso		49,0%	38,8%	8,2%	4,1%	100,0%
		% del total		11,1%	8,8%	1,8%	,9%	22,6%
Total	Total	Recuento	2	118	85	7	5	217
		% de Curso	,9%	54,4%	39,2%	3,2%	2,3%	100,0%
		% del total	,9%	54,4%	39,2%	3,2%	2,3%	100,0%

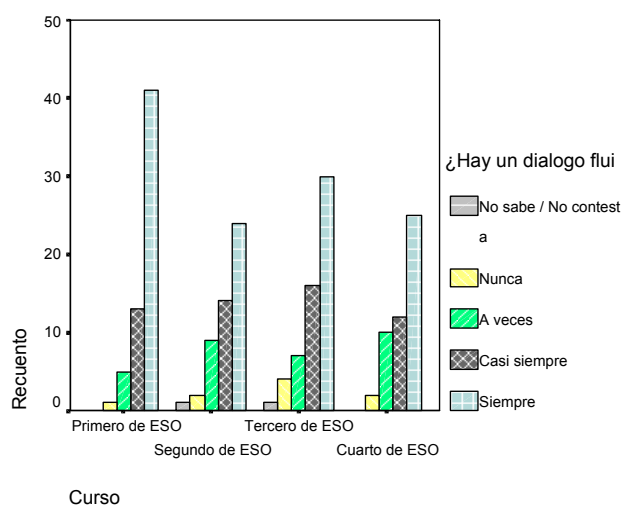


Ante la pregunta si existe algún tipo de actitud negativa hacia el colegio las respuestas varían según los cursos. La proporción de padres que tienen cierta actitud negativa hacia el centro aumenta conforme van pasando los cursos llegan al 8,2% de cuarto de ESO que opina que «casi siempre» ocurre; o el 4,1% de este mismo curso que «siempre» tiene algún tipo de actitud negativa hacia el centro. En los restantes cursos, primero y segundo de ESO, el porcentaje de padres que escoge «nunca» supera más del 50% de los casos y por lo tanto tienen una visión positiva del colegio.

### 50. ¿Hay un diálogo fluido entre usted y el profesor – tutor de su hijo/a?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Hay un dialogo fluido entre usted y el profesor - tutor?

		¿Hay un dialogo fluido entre usted y el profesor - tutor?					
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	5	13	41	60
		% de Curso	1,7%	8,3%	21,7%	68,3%	100,0%
		% del total	,5%	2,3%	6,0%	18,9%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	1	2	9	14	24	50
		% de Curso	2,0%	4,0%	18,0%	28,0%	48,0%
		% del total	,5%	,9%	4,1%	6,5%	11,1%
Tercero de ESO	Recuento	1	4	7	16	30	58
		% de Curso	1,7%	6,9%	12,1%	27,6%	51,7%
		% del total	,5%	1,8%	3,2%	7,4%	13,8%
Cuarto de ESO	Recuento		2	10	12	25	49
		% de Curso		4,1%	20,4%	24,5%	51,0%
		% del total		,9%	4,6%	5,5%	11,5%
Total	Recuento	2	9	31	55	120	217
		% de Curso	,9%	4,1%	14,3%	25,3%	55,3%
		% del total	,9%	4,1%	14,3%	25,3%	55,3%

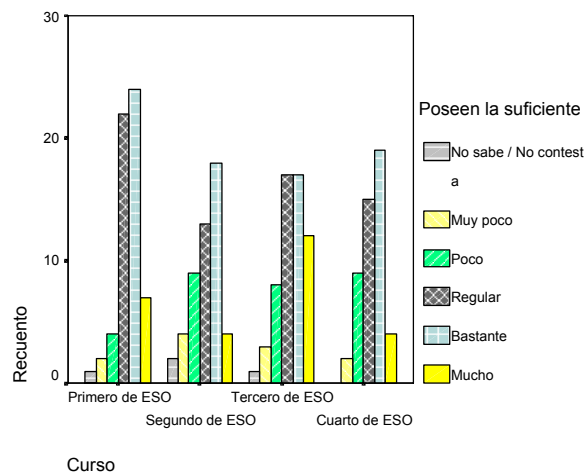


En un porcentaje bastante alto, entorno al 80,6%, existe «siempre» o «casi siempre» un diálogo fluido entre los padres y el tutor. Solamente en el 4,1% de los casos no existe y en el 14,3% «a veces». Por cursos, es tercero de ESO donde el diálogo es menor, aunque solo una pequeña proporción, el 6,9%. En el resto de cursos las proporciones son muy similares destacando primero de ESO por su 68,3% de los padres que afirman que «siempre» existe un diálogo fluido entre el tutor y ellos.

### 51. Posee la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el colegio.

Tabla de contingencia Curso \* Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el centro

		Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el centro							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2	4	22	24	7	60
		% de Curso	1,7%	3,3%	6,7%	36,7%	40,0%	11,7%	100,0%
		% del total	,5%	,9%	1,8%	10,1%	11,1%	3,2%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	4	9	13	18	4	50
		% de Curso	4,0%	8,0%	18,0%	26,0%	36,0%	8,0%	100,0%
		% del total	,9%	1,8%	4,1%	6,0%	8,3%	1,8%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	3	8	17	17	12	58
		% de Curso	1,7%	5,2%	13,8%	29,3%	29,3%	20,7%	100,0%
		% del total	,5%	1,4%	3,7%	7,8%	7,8%	5,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		2	9	15	19	4	49
		% de Curso		4,1%	18,4%	30,6%	38,8%	8,2%	100,0%
		% del total		,9%	4,1%	6,9%	8,8%	1,8%	22,6%
Total	Total	Recuento	4	11	30	67	78	27	217
		% de Curso	1,8%	5,1%	13,8%	30,9%	35,9%	12,4%	100,0%
		% del total	1,8%	5,1%	13,8%	30,9%	35,9%	12,4%	100,0%



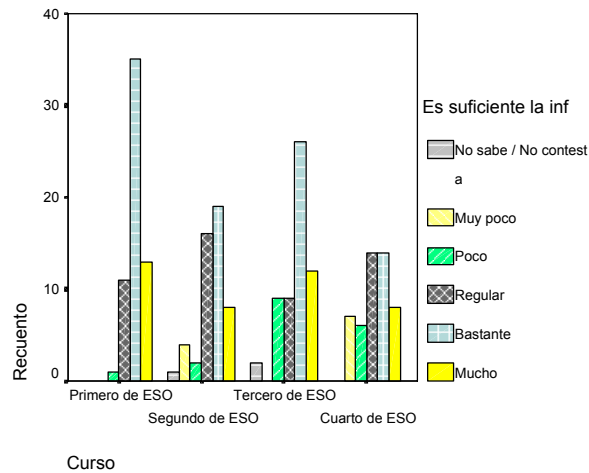
Según los padres, el grado de conocimiento de la optatividad que se oferta desde el colegio es «bastante» para poder ayudar a su hijo en este tipo de elección. El curso donde más información posee para ayudar a su hijo

son los padres de tercero de ESO con el 20,7% que opina que tiene «mucha» información para poder hacerlo. Por el contrario, quienes tienen menos información para poder llevarlo a cabo son los padres de segundo y cuarto de ESO. En estos cursos, la proporción de casos en los que posee una «poca» - «muy poca» información se eleva hasta el 26% en segundo de ESO y hasta el 22,5% en cuarto.

## **52. Es suficiente la información que le aporta el profesor – tutor sobre su hijo/a.**

**Tabla de contingencia Curso \* Es suficiente la información que le aporta el profesor - tutor sobre su hijo/a**

		Es suficiente la información que le aporta el profesor - tutor sobre su hijo/a							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Tota	
Curso	Primero de ESO	Recuento			1	11	35	13	60
		% de Curso			1,7%	18,3%	58,3%	21,7%	100,0%
		% del total			,5%	5,1%	16,1%	6,0%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	4	2	16	19	8	50
		% de Curso	2,0%	8,0%	4,0%	32,0%	38,0%	16,0%	100,0%
		% del total	,5%	1,8%	,9%	7,4%	8,8%	3,7%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2		9	9	26	12	58
		% de Curso	3,4%		15,5%	15,5%	44,8%	20,7%	100,0%
		% del total	,9%		4,1%	4,1%	12,0%	5,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		7	6	14	14	8	49
		% de Curso		14,3%	12,2%	28,6%	28,6%	16,3%	100,0%
		% del total		3,2%	2,8%	6,5%	6,5%	3,7%	22,6%
Total	Total	Recuento	3	11	18	50	94	41	217
		% de Curso	1,4%	5,1%	8,3%	23,0%	43,3%	18,9%	100,0%
		% del total	1,4%	5,1%	8,3%	23,0%	43,3%	18,9%	100,0%



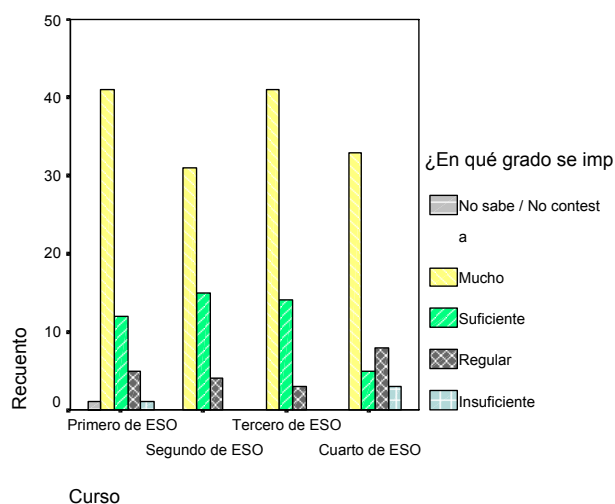
Con un 43,3% de los casos, los padres piensan que es «bastante» la información que le aporta el tutor sobre su hijo. Este dato se ve apoyado por el 58,3% de los padres de primero de ESO y por el 44,8% de los padres de tercero de ESO. En los restantes cursos, los porcentajes están por debajo de la media aunque sigue siendo la alternativa más elegida. En estos cursos pares, son en los únicos donde la opción «muy poco» llega a poseer algún caso, convirtiéndose el último curso de la ESO en aquel donde mayor porcentaje de padres tiene menos conocimientos sobre la información que le da el tutor sobre su hijo.



### 53. ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?

		¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?						
		No sabe / No contesta	Mucho	Suficiente	Regular	Insuficiente	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	41	12	5	1	60
		% de Curso	1,7%	68,3%	20,0%	8,3%	1,7%	100,0%
		% del total	,5%	18,9%	5,5%	2,3%	,5%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento		31	15	4		50
		% de Curso		62,0%	30,0%	8,0%		100,0%
		% del total		14,3%	6,9%	1,8%		23,0%
	Tercero de ESO	Recuento		41	14	3		58
		% de Curso		70,7%	24,1%	5,2%		100,0%
		% del total		18,9%	6,5%	1,4%		26,7%
Cuarto de ESO	Recuento		33	5	8	3	49	
	% de Curso		67,3%	10,2%	16,3%	6,1%	100,0%	
	% del total		15,2%	2,3%	3,7%	1,4%	22,6%	
Total	Recuento	1	146	46	20	4	217	
	% de Curso	,5%	67,3%	21,2%	9,2%	1,8%	100,0%	
	% del total	,5%	67,3%	21,2%	9,2%	1,8%	100,0%	



Los resultados de esta pregunta coinciden enormemente con los que arrojaba la cuestión sobre la implicación de los padres en la educación de sus hijos. En el caso particular sobre la implicación de los padres en la formación

integral de sus hijos, la mayoría, con el 67,3% contesta «mucho». El 21,2% «bastante» y solo en cuarto de ESO la alternativa «insuficiente» obtiene algún caso representando el 6,1%.

#### 54. ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?

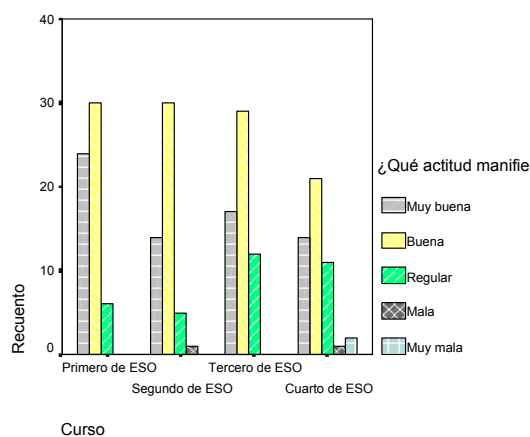
		Curso				
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESC
Comó cree que los padres se implicarían más en la formación	No sabe/ No contesta	Recuento	N=2	N=3	N=4	
		% fila	(22,2%)	(33,3%)	(44,4%)	
		% columna	(3,0%)	(5,5%)	(6,2%)	
		% tabla	(,8%)	(1,2%)	(1,6%)	
	Creando una escuela de padres	Recuento	N=11	N=7	N=10	N=9
		% fila	(29,7%)	(18,9%)	(27,0%)	(24,3%)
		% columna	(16,4%)	(12,7%)	(15,4%)	(15,3%)
		% tabla	(4,5%)	(2,8%)	(4,1%)	(3,7%)
	Llamándalos más asiduamente	Recuento	N=37	N=28	N=33	N=26
		% fila	(29,8%)	(22,6%)	(26,6%)	(21,0%)
		% columna	(55,2%)	(50,9%)	(50,8%)	(44,1%)
		% tabla	(15,0%)	(11,4%)	(13,4%)	(10,6%)
Ofreciendo actividades para que participen en el Centro	Recuento	N=15	N=13	N=11	N=18	
	% fila	(26,3%)	(22,8%)	(19,3%)	(31,6%)	
	% columna	(22,4%)	(23,6%)	(16,9%)	(30,5%)	
	% tabla	(6,1%)	(5,3%)	(4,5%)	(7,3%)	
Otras	Recuento	N=2	N=4	N=7	N=6	
	% fila	(10,5%)	(21,1%)	(36,8%)	(31,6%)	
	% columna	(3,0%)	(7,3%)	(10,8%)	(10,2%)	
	% tabla	(,8%)	(1,6%)	(2,8%)	(2,4%)	

Las respuestas de los padres a esta pregunta coinciden en todos los cursos en más del 50% en los tres primeros y en el 44,1% en el último curso de la ESO. La opción que obtiene el favor de los padres es «llamándolos más asiduamente» seguida por «ofreciendo actividades que participen en el Centro».

## 55. ¿Qué actitud manifiesta usted hacia el Centro?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Qué actitud manifiestan hacia el Centro?

		¿Qué actitud manifiestan hacia el Centro?					
		Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	24	30	6		60
		% de Curso	40,0%	50,0%	10,0%		100,0%
		% del total	11,1%	13,8%	2,8%		27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	14	30	5	1	50
		% de Curso	28,0%	60,0%	10,0%	2,0%	100,0%
		% del total	6,5%	13,8%	2,3%	,5%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	17	29	12		58
		% de Curso	29,3%	50,0%	20,7%		100,0%
		% del total	7,8%	13,4%	5,5%		26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	14	21	11	1	2	49
	% de Curso	28,6%	42,9%	22,4%	2,0%	4,1%	100,0%
	% del total	6,5%	9,7%	5,1%	,5%	,9%	22,6%
Total	Recuento	69	110	34	2	2	217
	% de Curso	31,8%	50,7%	15,7%	,9%	,9%	100,0%
	% del total	31,8%	50,7%	15,7%	,9%	,9%	100,0%



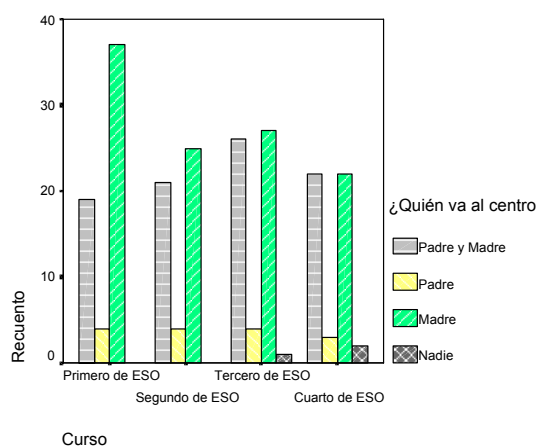
Las respuestas a esta pregunta se corresponden a las efectuadas por estos mismos padres a la cuestión sobre si tienen algún tipo de actitud negativa hacia el Centro. Tanto en aquella como en esta, la visión general es «buena» y solo en cuarto de ESO es donde aparece un 6,1% para los que su

actitud hacia el centro de «mala» - «muy mala». Con la concordancia entre las respuestas a estas preguntas de contenido semejante en diferente espacio y tiempo se consigue ver la veracidad de las respuestas que están dando.

### 56. ¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?

		¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?				Total	
		Padre y Madre	Padre	Madre	Nadie		
Curso	Primero de ESO	Recuento	19	4	37	60	
		% de Curso	31,7%	6,7%	61,7%	100,0%	
		% del total	8,8%	1,8%	17,1%	27,6%	
	Segundo de ESO	Recuento	21	4	25	50	
		% de Curso	42,0%	8,0%	50,0%	100,0%	
		% del total	9,7%	1,8%	11,5%	23,0%	
	Tercero de ESO	Recuento	26	4	27	1	58
		% de Curso	44,8%	6,9%	46,6%	1,7%	100,0%
		% del total	12,0%	1,8%	12,4%	,5%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	22	3	22	2	49	
	% de Curso	44,9%	6,1%	44,9%	4,1%	100,0%	
	% del total	10,1%	1,4%	10,1%	,9%	22,6%	
Total	Recuento	88	15	111	3	217	
	% de Curso	40,6%	6,9%	51,2%	1,4%	100,0%	
	% del total	40,6%	6,9%	51,2%	1,4%	100,0%	



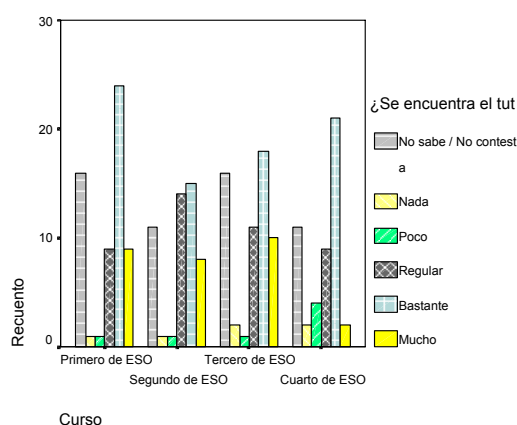
En un porcentaje muy alto, la figura de la madre es la que va con un 51,2% de media a hablar con el tutor. En un segundo puesto está la dualidad «padre y madre» con el 40,6% y por último la asistencia del padre al centro con un 6,9% del total. Es en primero de ESO donde más madres van a hablar con el tutor (61,7%) y en segundo de ESO donde más veces van los padres con el 8,0% de los casos.

## D) Dimensión Tutores.

### 57. ¿Se encuentra el tutor/a satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se encuentra el tutor/a satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?

		¿Se encuentra el tutor/a satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?							
		No sabe /							
		No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	16	1	1	9	24	9	60
		% de Curso	26,7%	1,7%	1,7%	15,0%	40,0%	15,0%	100,0%
		% del total	7,4%	,5%	,5%	4,1%	11,1%	4,1%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	11	1	1	14	15	8	50
		% de Curso	22,0%	2,0%	2,0%	28,0%	30,0%	16,0%	100,0%
		% del total	5,1%	,5%	,5%	6,5%	6,9%	3,7%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	16	2	1	11	18	10	58
		% de Curso	27,6%	3,4%	1,7%	19,0%	31,0%	17,2%	100,0%
		% del total	7,4%	,9%	,5%	5,1%	8,3%	4,6%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	11	2	4	9	21	2	49	
	% de Curso	22,4%	4,1%	8,2%	18,4%	42,9%	4,1%	100,0%	
	% del total	5,1%	,9%	1,8%	4,1%	9,7%	,9%	22,6%	
Total	Recuento	54	6	7	43	78	29	217	
	% de Curso	24,9%	2,8%	3,2%	19,8%	35,9%	13,4%	100,0%	
	% del total	24,9%	2,8%	3,2%	19,8%	35,9%	13,4%	100,0%	



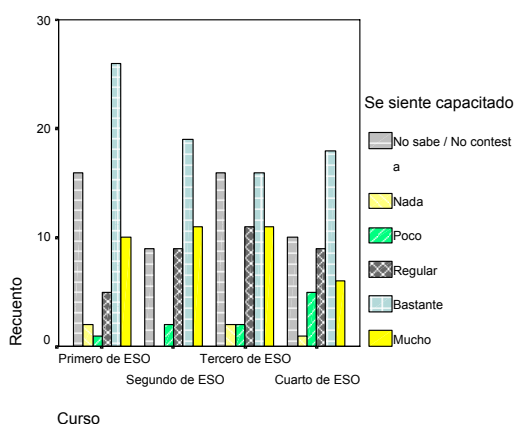
La percepción del grado de satisfacción del tutor con su labor es algo compleja por lo que «no sabe / no contesta» adquiere porcentajes

significativos del 22-27%. Obviando este dato, los restantes padres piensan que «bastante» con una proporción muy igualitaria en primero y cuarto (40%) y segundo y tercero (30%). Por lo tanto, los padres observan un mayor grado de satisfacción en los tutores de primero y cuarto que en los de segundo y tercero. Este hecho se puede argumentar por las características propias de los cursos y de la etapa psicoevolutiva del alumnado que se encuentra en ellos.

### **58. ¿Se siente capacitado/a el tutor/a para desempeñar la labor tutorial?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Se siente capacitado/a el tutor/a para desempeñar la labor tutorial?**

		¿Se siente capacitado/a el tutor/a para desempeñar la labor tutorial?							
		No sabe /							
		No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	16	2	1	5	26	10	60
		% de Curso	26,7%	3,3%	1,7%	8,3%	43,3%	16,7%	100,0%
		% del total	7,4%	,9%	,5%	2,3%	12,0%	4,6%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	9		2	9	19	11	50
		% de Curso	18,0%		4,0%	18,0%	38,0%	22,0%	100,0%
		% del total	4,1%		,9%	4,1%	8,8%	5,1%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	16	2	2	11	16	11	58
		% de Curso	27,6%	3,4%	3,4%	19,0%	27,6%	19,0%	100,0%
		% del total	7,4%	,9%	,9%	5,1%	7,4%	5,1%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	10	1	5	9	18	6	49	
	% de Curso	20,4%	2,0%	10,2%	18,4%	36,7%	12,2%	100,0%	
	% del total	4,6%	,5%	2,3%	4,1%	8,3%	2,8%	22,6%	
Total	Recuento	51	5	10	34	79	38	217	
	% de Curso	23,5%	2,3%	4,6%	15,7%	36,4%	17,5%	100,0%	
	% del total	23,5%	2,3%	4,6%	15,7%	36,4%	17,5%	100,0%	



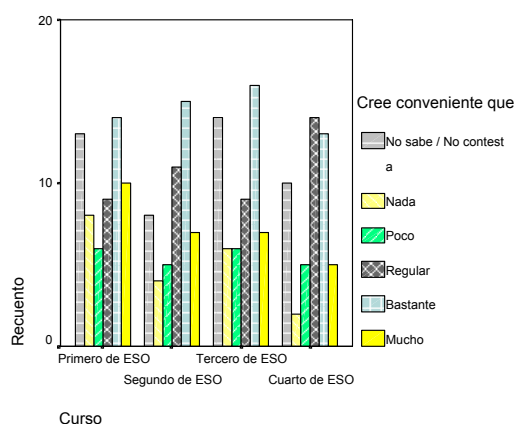
La respuesta a esta pregunta es muy parecida a la que se da a la cuestión anterior donde «no sabe / no contesta» aparece como la segunda opción más importante y «bastante» la valoración a la capacitación del profesor - tutor para ejercer su función.

### 59. ¿Cree conveniente que el tutor/a realice algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Cree conveniente que el tutor/a realice algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?

		¿Cree conveniente que el tutor/a realice algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	13	8	6	9	14	10	60
		% de Curso	21,7%	13,3%	10,0%	15,0%	23,3%	16,7%	100,0%
		% del total	6,0%	3,7%	2,8%	4,1%	6,5%	4,6%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	8	4	5	11	15	7	50	
		% de Curso	16,0%	8,0%	10,0%	22,0%	30,0%	14,0%	100,0%
		% del total	3,7%	1,8%	2,3%	5,1%	6,9%	3,2%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	14	6	6	9	16	7	58	
		% de Curso	24,1%	10,3%	10,3%	15,5%	27,6%	12,1%	100,0%
		% del total	6,5%	2,8%	2,8%	4,1%	7,4%	3,2%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	10	2	5	14	13	5	49	
		% de Curso	20,4%	4,1%	10,2%	28,6%	26,5%	10,2%	100,0%
		% del total	4,6%	,9%	2,3%	6,5%	6,0%	2,3%	22,6%
Total	Recuento	45	20	22	43	58	29	217	
		% de Curso	20,7%	9,2%	10,1%	19,8%	26,7%	13,4%	100,0%
		% del total	20,7%	9,2%	10,1%	19,8%	26,7%	13,4%	100,0%



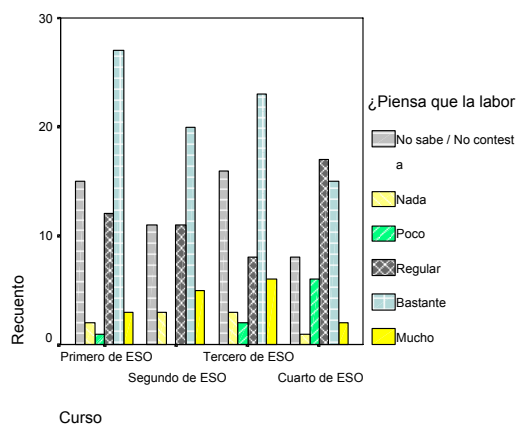


Aunque una gran parte de los padres (el 20,7%) «no sabe / no contesta», el 26,7% piensa que en «bastantes» casos sería necesario este tipo de actividades formativas. Para los padres de primero de ESO la necesidad de este tipo de actividades alcanza el 16,7% en la opción «mucho» siendo este valor el más alto de entre todos los cursos. Globalmente, sumando los valores de las opciones «mucho» y «bastante», el 44,0% de los padres de segundo de ESO afirman rotundamente la necesidad de estas acciones por parte de los profesores - tutores.

## 60. ¿Piensa que la labor del tutor/a es reconocida por sus compañeros/as del colegio?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Piensa que la labor del tutor/a es reconocida por sus compañeros/as del colegio?

		¿Piensa que la labor del tutor/a es reconocida por sus compañeros/as del colegio?							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	15	2	1	12	27	3	60
		% de Curso	25,0%	3,3%	1,7%	20,0%	45,0%	5,0%	100,0%
		% del total	6,9%	,9%	,5%	5,5%	12,4%	1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	11	3		11	20	5	50	
		% de Curso	22,0%	6,0%		22,0%	40,0%	10,0%	100,0%
		% del total	5,1%	1,4%		5,1%	9,2%	2,3%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	16	3	2	8	23	6	58	
		% de Curso	27,6%	5,2%	3,4%	13,8%	39,7%	10,3%	100,0%
		% del total	7,4%	1,4%	,9%	3,7%	10,6%	2,8%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	8	1	6	17	15	2	49	
		% de Curso	16,3%	2,0%	12,2%	34,7%	30,6%	4,1%	100,0%
		% del total	3,7%	,5%	2,8%	7,8%	6,9%	,9%	22,6%
Total	Recuento	50	9	9	48	85	16	217	
		% de Curso	23,0%	4,1%	4,1%	22,1%	39,2%	7,4%	100,0%
		% del total	23,0%	4,1%	4,1%	22,1%	39,2%	7,4%	100,0%



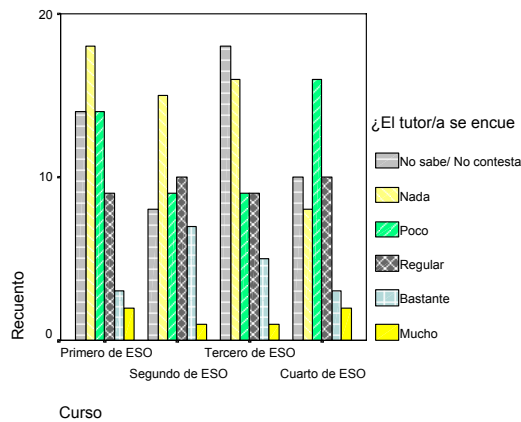
Para casi el 40% de los padres la labor de los profesores - tutores es «bastante» reconocida por sus compañeros de trabajo. Por cursos, este

reconocimiento es más alto en primero de ESO y va decreciendo conforme se va ascendiendo cursos. En primero, la opción «bastante» obtiene el 45,0% de las respuestas de los padres y en el último curso de la ESO el valor que toma esta opción es del 30,6%, casi quince puntos por debajo de lo que opinan los padres de primero. Es en este último curso donde la opinión de los padres cambia con respecto a la de los otros cursos, admitiendo el 34,7% de ellos que el reconocimiento a la labor que llevan a cabo los profesores - tutores sólo es «regular» por parte de sus propios compañeros. También destaca al igual que en la anterior cuestión los altos valores que toma la opción «no sabe / no contesta» que es señal del desconocimiento de estos datos.

### 61. ¿El tutor/a se encuentra presionado/a por los padres al ser el tutor/a de sus hijos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿El tutor/a se encuentra presionado/a por los padres al ser el tutor/a de sus hijos?

		¿El tutor/a se encuentra presionado/a por los padres al ser el tutor/a de sus hijos?							
		No sabe/ No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	14	18	14	9	3	2	60
		% de Curso	23,3%	30,0%	23,3%	15,0%	5,0%	3,3%	100,0%
		% del total	6,5%	8,3%	6,5%	4,1%	1,4%	,9%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	8	15	9	10	7	1	50
		% de Curso	16,0%	30,0%	18,0%	20,0%	14,0%	2,0%	100,0%
		% del total	3,7%	6,9%	4,1%	4,6%	3,2%	,5%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	18	16	9	9	5	1	58
		% de Curso	31,0%	27,6%	15,5%	15,5%	8,6%	1,7%	100,0%
		% del total	8,3%	7,4%	4,1%	4,1%	2,3%	,5%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	10	8	16	10	3	2	49
		% de Curso	20,4%	16,3%	32,7%	20,4%	6,1%	4,1%	100,0%
		% del total	4,6%	3,7%	7,4%	4,6%	1,4%	,9%	22,6%
Total	Recuento	50	57	48	38	18	6	217	
	% de Curso	23,0%	26,3%	22,1%	17,5%	8,3%	2,8%	100,0%	
	% del total	23,0%	26,3%	22,1%	17,5%	8,3%	2,8%	100,0%	

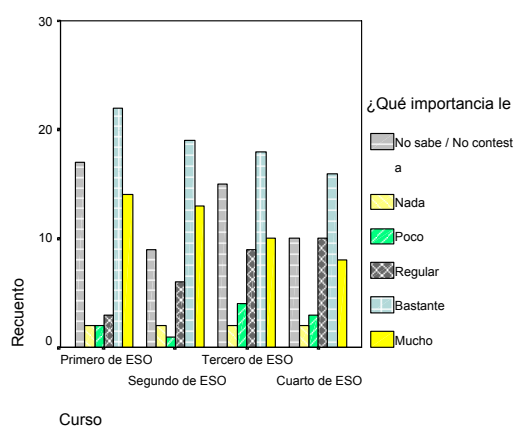


Globalmente la presión que pueden ejercer los padres de los tutelados sobre sus tutores es «nada» con el 26,3%. Detalladamente, es en primero de ESO donde los padres menos presionan a los tutores y en el lado opuesto, segundos y cuartos de ESO se convierten en aquellos cursos donde, según los padres, existe una mayor presión y por lo tanto, la labor del tutor es más complicada y difícil. En el caso específico de cuarto de ESO la opción más elegida por los padres es «poco» por el 32,7% diferenciándose claramente de los otros cursos. Otro dato relevante de las respuestas a esta cuestión es la alta proporción de padres que «no saben /no contestan». Este elevado número de respuestas con la opción «no sabe / no contesta» puede deberse a que nunca se habían planteado esta pregunta o que no se atreven a decir la verdad.

## 62. ¿Qué importancia le da el tutor/a a la tutoría individual en la formación de los alumnos/as?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Qué importancia le da el tutor/a a la tutoría individual en la formación de los alumnos/as?

		¿Qué importancia le da el tutor/a a la tutoría individual en la formación de los alumnos/as?							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	17	2	2	3	22	14	60
		% de Curso	28,3%	3,3%	3,3%	5,0%	36,7%	23,3%	100,0%
		% del total	7,8%	,9%	,9%	1,4%	10,1%	6,5%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	9	2	1	6	19	13	50	
		% de Curso	18,0%	4,0%	2,0%	12,0%	38,0%	26,0%	100,0%
		% del total	4,1%	,9%	,5%	2,8%	8,8%	6,0%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	15	2	4	9	18	10	58	
		% de Curso	25,9%	3,4%	6,9%	15,5%	31,0%	17,2%	100,0%
		% del total	6,9%	,9%	1,8%	4,1%	8,3%	4,6%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	10	2	3	10	16	8	49	
		% de Curso	20,4%	4,1%	6,1%	20,4%	32,7%	16,3%	100,0%
		% del total	4,6%	,9%	1,4%	4,6%	7,4%	3,7%	22,6%
Total	Recuento	51	8	10	28	75	45	217	
		% de Curso	23,5%	3,7%	4,6%	12,9%	34,6%	20,7%	100,0%
		% del total	23,5%	3,7%	4,6%	12,9%	34,6%	20,7%	100,0%



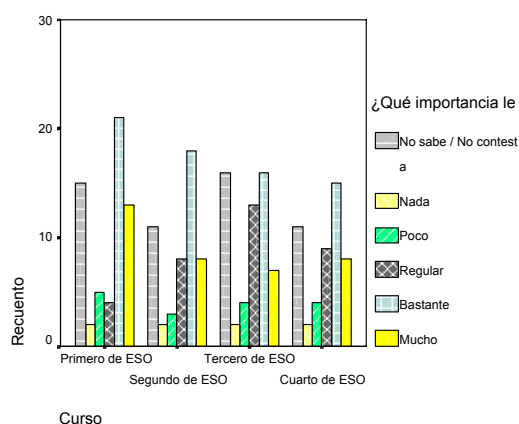
Según los padres, los profesores - tutores le dan «bastante» importancia a la tutoría individual, sobretudo los de primero y segundo de ESO. En estos primeros cursos, el porcentaje de padres que afirma la

importancia de este tipo de tutoría supera el 60% con aquellos que eligen las alternativas «bastante» y «mucho». Por el contrario, en los dos últimos cursos de la ESO este porcentaje disminuye a valores inferiores al 50%, aunque todavía para éstos sigue siendo importante la tutoría individual.

### 63. ¿Qué importancia le da el tutor/a a la tutoría grupal en la formación de los alumnos/as?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Qué importancia le da el tutor/a a la tutoría grupal en la formación de los alumnos/as?

		¿Qué importancia le da el tutor/a a la tutoría grupal en la formación de los alumnos/as?							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	15	2	5	4	21	13	€0
		% de Curso	25,0%	3,3%	8,3%	6,7%	35,0%	21,7%	100,0%
		% del total	6,9%	,9%	2,3%	1,8%	9,7%	6,0%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	11	2	3	8	18	8	€0
		% de Curso	22,0%	4,0%	6,0%	16,0%	36,0%	16,0%	100,0%
		% del total	5,1%	,9%	1,4%	3,7%	8,3%	3,7%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	16	2	4	13	16	7	€8
		% de Curso	27,6%	3,4%	6,9%	22,4%	27,6%	12,1%	100,0%
		% del total	7,4%	,9%	1,8%	6,0%	7,4%	3,2%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	11	2	4	9	15	8	49
		% de Curso	22,4%	4,1%	8,2%	18,4%	30,6%	16,3%	100,0%
		% del total	5,1%	,9%	1,8%	4,1%	6,9%	3,7%	22,6%
Total		Recuento	53	8	16	34	70	36	217
		% de Curso	24,4%	3,7%	7,4%	15,7%	32,3%	16,6%	100,0%
		% del total	24,4%	3,7%	7,4%	15,7%	32,3%	16,6%	100,0%

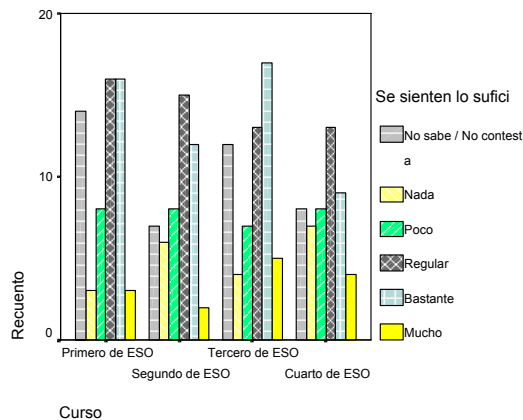


La proporción de padres que piensa que para el tutor, la tutoría grupal es «bastante» importante se asemeja a la proporción de los tutores que opinan que la tutoría individual es «bastante» importante para la formación de los alumnos. Con un 32,3% la alternativa «bastante» se alza sobre las demás aunque en comparación con los resultados a la pregunta anterior, en este caso hay una leve disminución en los porcentajes y un aumento en la alternativa «no sabe /no contesta». La explicación a este hecho tiene que ver con el mayor desconocimiento y en si en la percepción por parte de los padres de una menor valoración de este tipo de tutoría para los profesores - tutores.

**64. Se sienten lo suficientemente informados por parte del profesor – tutor como para poder elegir la optatividad más adecuada para los intereses de su hijo/a.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se sienten lo suficientemente informados por parte del profesor - tutor como para poder elegir la optatividad más adecuada para los intereses de su hijo/a.**

		Se sienten lo suficientemente informados por parte del profesor - tutor como para poder elegir la optatividad más adecuada para los intereses de su hijo/a.							
		No sabe / No contesta							
Curso		No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Primero de ESO	Recuento	14	3	8	16	16	3	€0	
	% de Curso	23,3%	5,0%	13,3%	26,7%	26,7%	5,0%	100,0%	
	% del total	6,5%	1,4%	3,7%	7,4%	7,4%	1,4%	27,6%	
Segundo de ESO	Recuento	7	6	8	15	12	2	€0	
	% de Curso	14,0%	12,0%	16,0%	30,0%	24,0%	4,0%	100,0%	
	% del total	3,2%	2,8%	3,7%	6,9%	5,5%	,9%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	12	4	7	13	17	5	€8	
	% de Curso	20,7%	6,9%	12,1%	22,4%	29,3%	8,6%	100,0%	
	% del total	5,5%	1,8%	3,2%	6,0%	7,8%	2,3%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento	8	7	8	13	9	4	49	
	% de Curso	16,3%	14,3%	16,3%	26,5%	18,4%	8,2%	100,0%	
	% del total	3,7%	3,2%	3,7%	6,0%	4,1%	1,8%	22,6%	
Total	Recuento	41	20	31	57	54	14	217	
	% de Curso	18,9%	9,2%	14,3%	26,3%	24,9%	6,5%	100,0%	
	% del total	18,9%	9,2%	14,3%	26,3%	24,9%	6,5%	100,0%	



La lectura detenida de la tabla y gráfico anteriores denota una gran dispersión de datos por las diferentes alternativas. Globalmente, la opción

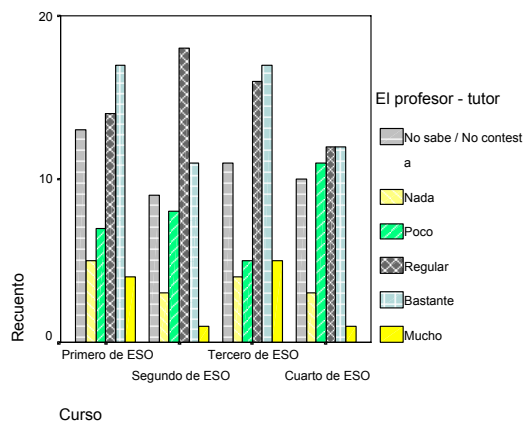


más elegida es «regular» con el 26,3%. Por cursos, este valor es superado salvo para tercero de ESO en el que, además de no ser la opción más elegida se encuentra por debajo de la media. Para los padres de tercero de ESO el 29,3% piensan que se sienten «bastante» informados de la optatividad que se oferta desde el colegio y por lo tanto preparados para elegir la optatividad que más se asemeja a los intereses de su hijo.

### **65. El profesor – tutor orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas.**

**Tabla de contingencia Curso \* El profesor - tutor orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas.**

		El profesor - tutor orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas.							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	13	5	7	14	17	4	60
		% de Curso	21,7%	8,3%	11,7%	23,3%	28,3%	6,7%	100,0%
		% del total	6,0%	2,3%	3,2%	6,5%	7,8%	1,8%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	9	3	8	18	11	1	50
		% de Curso	18,0%	6,0%	16,0%	36,0%	22,0%	2,0%	100,0%
		% del total	4,1%	1,4%	3,7%	8,3%	5,1%	,5%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	11	4	5	16	17	5	58
		% de Curso	19,0%	6,9%	8,6%	27,6%	29,3%	8,6%	100,0%
		% del total	5,1%	1,8%	2,3%	7,4%	7,8%	2,3%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	10	3	11	12	12	1	49	
	% de Curso	20,4%	6,1%	22,4%	24,5%	24,5%	2,0%	100,0%	
	% del total	4,6%	1,4%	5,1%	5,5%	5,5%	,5%	22,6%	
Total	Recuento	43	15	31	60	57	11	217	
	% de Curso	19,8%	6,9%	14,3%	27,6%	26,3%	5,1%	100,0%	
	% del total	19,8%	6,9%	14,3%	27,6%	26,3%	5,1%	100,0%	

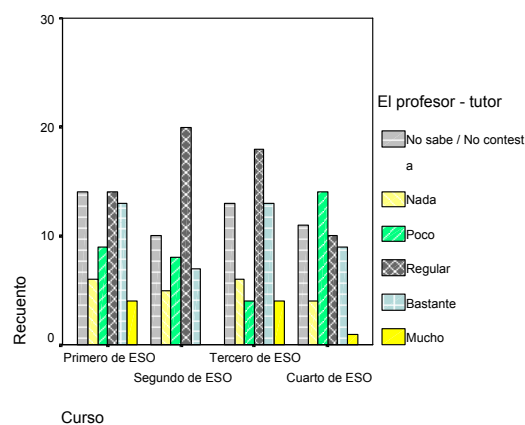


Según los padres este tipo de orientación se produce de forma «regular» en el 27,6% de los casos y «bastante» en el 26,3%. Donde la orientación académica se ha ofrecido mejor, en opinión de los padres, es en tercero de ESO en donde los porcentajes toman lugares diferentes y la opción «bastante» se pone por encima de «regular». En este mismo curso la alternativa «mucho» alcanza el valor máximo del 8,6%. En los restantes cursos, donde menos se lleva a cabo esta orientación es, en opinión de los padres, en cuarto de ESO con el 22,4% que opina que se hace «poco».

## 66. El profesor – tutor orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales.

Tabla de contingencia Curso \* El profesor - tutor orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales.

		El profesor - tutor orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales.							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	14	6	9	14	13	4	60
		% de Curso	23,3%	10,0%	15,0%	23,3%	21,7%	6,7%	100,0%
		% del total	6,5%	2,8%	4,1%	6,5%	6,0%	1,8%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	10	5	8	20	7		50
		% de Curso	20,0%	10,0%	16,0%	40,0%	14,0%		100,0%
		% del total	4,6%	2,3%	3,7%	9,2%	3,2%		23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	13	6	4	18	13	4	58
		% de Curso	22,4%	10,3%	6,9%	31,0%	22,4%	6,9%	100,0%
		% del total	6,0%	2,8%	1,8%	8,3%	6,0%	1,8%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	11	4	14	10	9	1	49
		% de Curso	22,4%	8,2%	28,6%	20,4%	18,4%	2,0%	100,0%
		% del total	5,1%	1,8%	6,5%	4,6%	4,1%	,5%	22,6%
Total	Total	Recuento	48	21	35	62	42	9	217
		% de Curso	22,1%	9,7%	16,1%	28,6%	19,4%	4,1%	100,0%
		% del total	22,1%	9,7%	16,1%	28,6%	19,4%	4,1%	100,0%



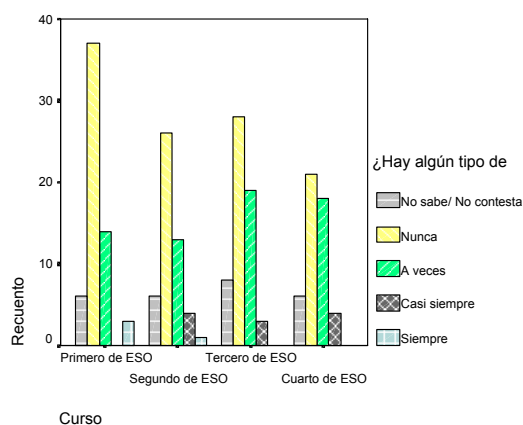
Las respuestas a esta cuestión, a diferencia a las emitidas a la pregunta anterior, algo más negativas. En todos los casos la respuesta mayoritaria es «regular» con una media 28,6% no siendo superada por primero y cuarto de ESO. En un caso porque un gran porcentaje se desplaza

hacia alternativas más positivas como «bastante» y «mucho» y en otro caso porque la alternativa más elegida es «poco» con el mismo porcentaje. Destaca como en otras preguntas de esta categoría, el alto porcentaje de padres que «no saben / no contestan».

### 67. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?

		¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	6	37	14		3	60
		% de Curso	10,0%	61,7%	23,3%		5,0%	100,0%
		% del total	2,8%	17,1%	6,5%		1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	6	26	13	4	1	50
		% de Curso	12,0%	52,0%	26,0%	8,0%	2,0%	100,0%
		% del total	2,8%	12,0%	6,0%	1,8%	,5%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	8	28	19	3		58
		% de Curso	13,8%	48,3%	32,8%	5,2%		100,0%
		% del total	3,7%	12,9%	8,8%	1,4%		26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	6	21	18	4		49
		% de Curso	12,2%	42,9%	36,7%	8,2%		100,0%
		% del total	2,8%	9,7%	8,3%	1,8%		22,6%
Total	Total	Recuento	26	112	64	11	4	217
		% de Curso	12,0%	51,6%	29,5%	5,1%	1,8%	100,0%
		% del total	12,0%	51,6%	29,5%	5,1%	1,8%	100,0%

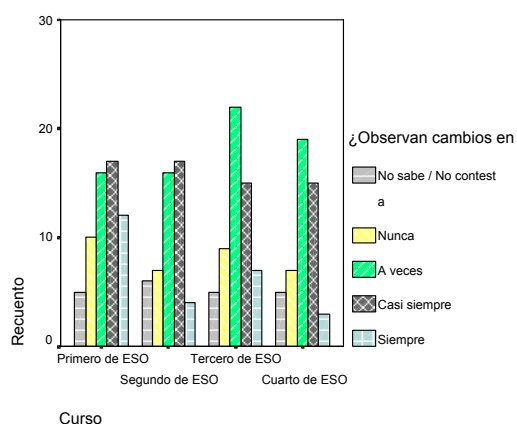


Ante la pregunta sobre si existe algún tipo de actitud negativa del profesor - tutor hacia el centro, el 51,6% afirma que «nunca», el 29,5% solo «a veces» y el 5,1% «casi siempre». El porcentaje de padres que opina «nunca» disminuye conforme se avanzan los cursos situándose en el 42,9% en el último curso de la ESO. Existe un 12,0% de padres que «no saben / no contestan» disminuyendo con respecto a respuestas a preguntas anteriores.

### 68. ¿Observan cambios en su hijo/a después de la entrevista mantenida entre el profesor – tutor y los padres?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Observan cambios en su hijo/a después de la entrevista mantenida entre el profesor - tutor y los padres?

		¿Observan cambios en su hijo/a después de la entrevista mantenida entre el profesor - tutor y los padres?						
		No sabe /						
		No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	5	10	16	17	12	60
		% de Curso	8,3%	16,7%	26,7%	28,3%	20,0%	100,0%
		% del total	2,3%	4,6%	7,4%	7,8%	5,5%	27,6%
Segundo de ESO		Recuento	6	7	16	17	4	50
		% de Curso	12,0%	14,0%	32,0%	34,0%	8,0%	100,0%
		% del total	2,8%	3,2%	7,4%	7,8%	1,8%	23,0%
Tercero de ESO		Recuento	5	9	22	15	7	58
		% de Curso	8,6%	15,5%	37,9%	25,9%	12,1%	100,0%
		% del total	2,3%	4,1%	10,1%	6,9%	3,2%	26,7%
Cuarto de ESO		Recuento	5	7	19	15	3	49
		% de Curso	10,2%	14,3%	38,8%	30,6%	6,1%	100,0%
		% del total	2,3%	3,2%	8,8%	6,9%	1,4%	22,6%
Total		Recuento	21	33	73	64	26	217
		% de Curso	9,7%	15,2%	33,6%	29,5%	12,0%	100,0%
		% del total	9,7%	15,2%	33,6%	29,5%	12,0%	100,0%

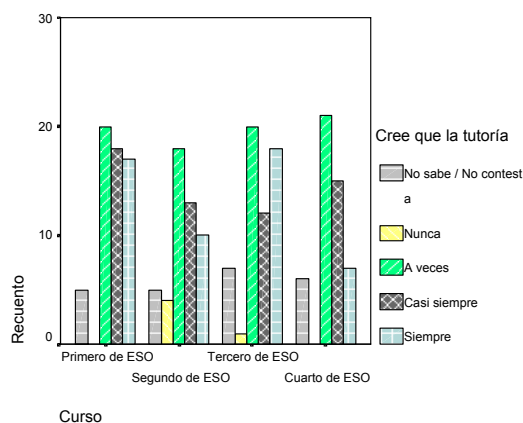


Aunque la valoración global es «a veces», las respuestas que dan los padres a esta pregunta se puede diferenciar según los cursos. Para primero y segundo de ESO los cambios después de la entrevista entre los padres y el tutor se producen «casi siempre», mientras que para los padres de tercero y cuarto de ESO solo se produce «a veces». Con el 20,0% de los casos, primero de ESO, se convierte en el curso donde más cambios se producen después de las entrevistas entre el profesor - tutor y los padres; y es este mismo donde alcanza el valor más alto la opción «nunca» con el 16,7%. En los restantes cursos la proporción varía complicándose según pasan los años y se asciende de curso. La situación que se da en primero de ESO (donde más cambios se producen y donde menos) solo se puede explicar desde la óptica de un renacer y sentir diferente de los alumnos y alumnas de estos cursos. Esta situación novedosa en conjunción con una nueva etapa académica hace factible esta dualidad en un mismo curso.

## 69. Crees que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo.

Tabla de contingencia Curso \* Cree que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo.

		Cree que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo.						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	5		20	18	17	60
		% de Curso	8,3%		33,3%	30,0%	28,3%	100,0%
		% del total	2,3%		9,2%	8,3%	7,8%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	5	4	18	13	10	50
		% de Curso	10,0%	8,0%	36,0%	26,0%	20,0%	100,0%
		% del total	2,3%	1,8%	8,3%	6,0%	4,6%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	7	1	20	12	18	58
		% de Curso	12,1%	1,7%	34,5%	20,7%	31,0%	100,0%
		% del total	3,2%	,5%	9,2%	5,5%	8,3%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	6		21	15	7	49
		% de Curso	12,2%		42,9%	30,6%	14,3%	100,0%
		% del total	2,8%		9,7%	6,9%	3,2%	22,6%
Total	Total	Recuento	23	5	79	58	52	217
		% de Curso	10,6%	2,3%	36,4%	26,7%	24,0%	100,0%
		% del total	10,6%	2,3%	36,4%	26,7%	24,0%	100,0%



Para los padres, en todos los casos, la tutoría individual «a veces» es más adecuada que la tutoría grupal en un 36,4% de los casos. Para el 26,7% lo es «casi siempre» y, en tercer lugar con un 24,0%, «siempre» es más

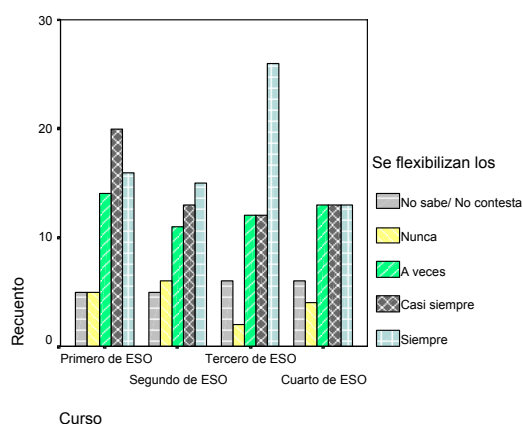
adecuada que la tutoría grupal. Por cursos, es para los padres de tercero de ESO los que ven en la tutoría individual la más apropiada para sus hijos en vez de la tutoría en grupo. Por el contrario, para los padres de cuarto de ESO la idoneidad de un tipo de tutoría o de otra supera el 40% afirmándose así la necesidad de ambos tipos de tutoría para la formación plena del alumno.

### 70. Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos.

Tabla de contingencia Curso \* Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos

		Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	5	5	14	20	16	60
		% de Curso	8,3%	8,3%	23,3%	33,3%	26,7%	100,0%
		% del total	2,3%	2,3%	6,5%	9,2%	7,4%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	5	6	11	13	15	50
		% de Curso	10,0%	12,0%	22,0%	26,0%	30,0%	100,0%
		% del total	2,3%	2,8%	5,1%	6,0%	6,9%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	6	2	12	12	26	58
		% de Curso	10,3%	3,4%	20,7%	20,7%	44,8%	100,0%
		% del total	2,8%	,9%	5,5%	5,5%	12,0%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	6	4	13	13	13	49
		% de Curso	12,2%	8,2%	26,5%	26,5%	26,5%	100,0%
		% del total	2,8%	1,8%	6,0%	6,0%	6,0%	22,6%
Total		Recuento	22	17	50	58	70	217
		% de Curso	10,1%	7,8%	23,0%	26,7%	32,3%	100,0%
		% del total	10,1%	7,8%	23,0%	26,7%	32,3%	100,0%





En más del 50% de los casos «siempre» o «casi siempre» se flexibiliza los horarios según las necesidades de los padres. Destaca con un 44,8% la opción «siempre» en tercero de ESO y la igualdad entre las opciones «a veces», «casi siempre» y «siempre» con el 26,5% en cuarto de ESO. En el polo opuesto se encuentra segundo de ESO en donde hay una mayor proporción de casos en los que «nunca» se flexibiliza los horarios de atención a los padres.

### 71. ¿Qué técnicas utiliza el tutor/a más asiduamente en las sesiones de tutoría?

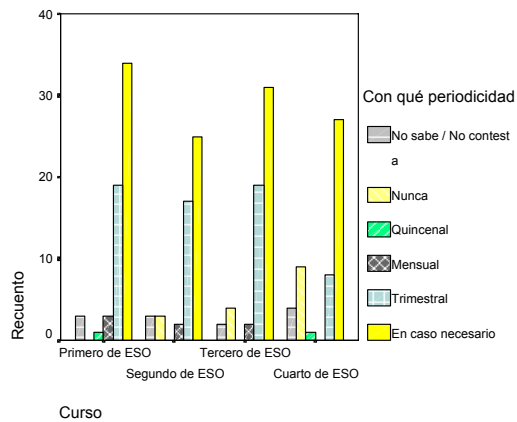
		Curso					
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
Qué técnicas utiliza el tutor/a más asiduamente	No sabe/ No contesta	Recuento	N=14	N=15	N=13	N=7	N=49
		% fila	(28,6%)	(30,6%)	(26,5%)	(14,3%)	(100,0%)
		% columna	(17,3%)	(22,1%)	(17,1%)	(11,3%)	(17,1%)
	Clase magistral	Recuento	N=9	N=12	N=13	N=14	N=48
		% fila	(18,8%)	(25,0%)	(27,1%)	(29,2%)	(100,0%)
		% columna	(11,1%)	(17,6%)	(17,1%)	(22,6%)	(16,7%)
	Debate	Recuento	N=28	N=18	N=23	N=22	N=91
		% fila	(30,8%)	(19,8%)	(25,3%)	(24,2%)	(100,0%)
		% columna	(34,6%)	(26,5%)	(30,3%)	(35,5%)	(31,7%)
	Juegos y simulaciones	Recuento	N=5	N=2	N=1	N=1	N=9
		% fila	(55,6%)	(22,2%)	(11,1%)	(11,1%)	(100,0%)
		% columna	(6,2%)	(2,9%)	(1,3%)	(1,6%)	(3,1%)
	Mesa redonda	Recuento	N=7	N=6	N=6	N=2	N=21
		% fila	(33,3%)	(28,6%)	(28,6%)	(9,5%)	(100,0%)
		% columna	(8,6%)	(8,8%)	(7,9%)	(3,2%)	(7,3%)
	Trabajo en gran grupo	Recuento	N=10	N=6	N=6	N=5	N=27
		% fila	(37,0%)	(22,2%)	(22,2%)	(18,5%)	(100,0%)
		% columna	(12,3%)	(8,8%)	(7,9%)	(8,1%)	(9,4%)
	Comisiones	Recuento	N=1	N=1	N=1		N=3
		% fila	(33,3%)	(33,3%)	(33,3%)		(100,0%)
		% columna	(1,2%)	(1,5%)	(1,3%)		(1,0%)
	Reunión en corrillos	Recuento	N=4		N=3	N=2	N=9
		% fila	(44,4%)		(33,3%)	(22,2%)	(100,0%)
		% columna	(4,9%)		(3,9%)	(3,2%)	(3,1%)
	El brainstorming (lluvia de ideas)	Recuento	N=2	N=4	N=7	N=1	N=14
		% fila	(14,3%)	(28,6%)	(50,0%)	(7,1%)	(100,0%)
		% columna	(2,5%)	(5,9%)	(9,2%)	(1,6%)	(4,9%)
	Técnica del rumor	Recuento		N=3	N=3	N=4	N=10
		% fila		(30,0%)	(30,0%)	(40,0%)	(100,0%)
		% columna		(4,4%)	(3,9%)	(6,5%)	(3,5%)
	Dramatización	Recuento	N=1	N=1		N=4	N=6
		% fila	(16,7%)	(16,7%)		(66,7%)	(100,0%)
		% columna	(1,2%)	(1,5%)		(6,5%)	(2,1%)
Total	Recuento		N=60	N=50	N=58	N=49	N=217
	% fila		(20,9%)	(17,4%)	(20,2%)	(17,1%)	(75,6%)
	% columna		(74,1%)	(73,5%)	(76,3%)	(79,0%)	(75,6%)
	% tabla		(20,9%)	(17,4%)	(20,2%)	(17,1%)	(75,6%)

Según los padres, la principal técnica que utiliza el profesor - tutor para llevar a cabo la tutoría grupal es el «debate» con el 31,7%. En segundo lugar estaría la «clase magistral» con el 16,7% excepto para primero de ESO que en segundo lugar estaría el «trabajo en gran grupo» con el 12,3%. Las demás opciones no alcanzan el 10% de los casos y por lo tanto obviamos su comentario. Destaca en esta cuestión el alto grado de casos que «no saben /no contestan» llegando al 17,1% la media y el 22,1% en segundo de ESO.

## 72. ¿Con qué periodicidad les llama el tutor/a a ustedes?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Con qué periodicidad les llama el tutor/a a ustedes?

		¿Con qué periodicidad les llama el tutor/a a ustedes?							
		No sabe / No contesta	Nunca	Quincenal	Mensual	Trimestral	En caso necesario	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3		1	3	19	34	60
		% de Curso	5,0%		1,7%	5,0%	31,7%	56,7%	100,0%
		% del total	1,4%		,5%	1,4%	8,8%	15,7%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	3	3		2	17	25	50	
		% de Curso	6,0%	6,0%		4,0%	34,0%	50,0%	100,0%
		% del total	1,4%	1,4%		,9%	7,8%	11,5%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	2	4		2	19	31	58	
		% de Curso	3,4%	6,9%		3,4%	32,8%	53,4%	100,0%
		% del total	,9%	1,8%		,9%	8,8%	14,3%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	4	9	1		8	27	49	
		% de Curso	8,2%	18,4%	2,0%		16,3%	55,1%	100,0%
		% del total	1,8%	4,1%	,5%		3,7%	12,4%	22,6%
Total	Recuento	12	16	2	7	63	117	217	
		% de Curso	5,5%	7,4%	,9%	3,2%	29,0%	53,9%	100,0%
		% del total	5,5%	7,4%	,9%	3,2%	29,0%	53,9%	100,0%

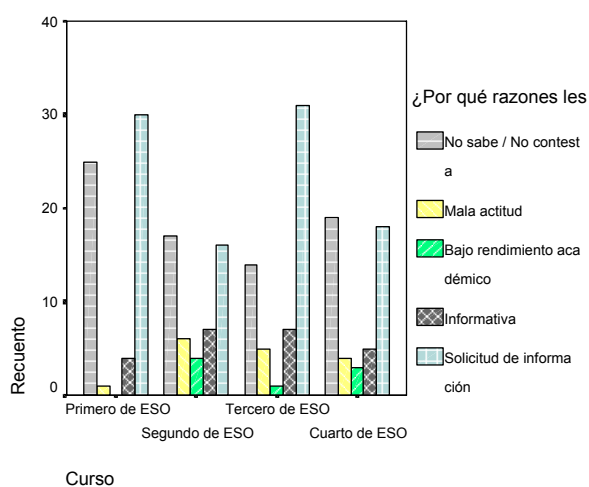


En más de la mitad de los casos, el profesor - tutor llama a los padres sólo «en caso necesario» y el 29,0% de los casos una vez al «trimestre». Las proporciones de las respuestas entre los diferentes cursos son muy semejantes tan solo resalta el 18,4% en los que el tutor/a de cuarto de ESO no llama a los padres «nunca».

**73.1. ¿Por qué razones les llama? (ordénalas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razones les llama?

Curso		¿Por qué razones les llama?					Total
		No sabe / No contesta	Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	Solicitud de información	
Primero de ESO	Recuento	25	1		4	30	60
	% de Curso	41,7%	1,7%		6,7%	50,0%	100,0%
	% del total	11,5%	,5%		1,8%	13,8%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	17	6	4	7	16	50
	% de Curso	34,0%	12,0%	8,0%	14,0%	32,0%	100,0%
	% del total	7,8%	2,8%	1,8%	3,2%	7,4%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	14	5	1	7	31	58
	% de Curso	24,1%	8,6%	1,7%	12,1%	53,4%	100,0%
	% del total	6,5%	2,3%	,5%	3,2%	14,3%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	19	4	3	5	18	49
	% de Curso	38,8%	8,2%	6,1%	10,2%	36,7%	100,0%
	% del total	8,8%	1,8%	1,4%	2,3%	8,3%	22,6%
Total	Recuento	75	16	8	23	95	217
	% de Curso	34,6%	7,4%	3,7%	10,6%	43,8%	100,0%
	% del total	34,6%	7,4%	3,7%	10,6%	43,8%	100,0%

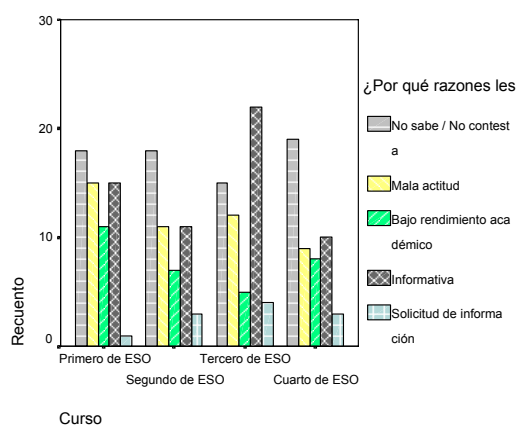


La primera razón que argumentan los padres es la «solicitud de información» con el 43,8%. Según los cursos este porcentaje aumenta (primero y tercero de ESO) o disminuye (segundo y cuarto de ESO) considerablemente en más de diez puntos. Existe un elevado porcentaje de padres que «no saben / no contestan».

### 73.2. ¿Por qué razones les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razones les llama?

		¿Por qué razones les llama?						
		No sabe / No contesta	Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	Solicitud de información	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	18	15	11	15	1	60
		% de Curso	30,0%	25,0%	18,3%	25,0%	1,7%	100,0%
		% del total	8,3%	6,9%	5,1%	6,9%	,5%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	18	11	7	11	3	50
		% de Curso	36,0%	22,0%	14,0%	22,0%	6,0%	100,0%
		% del total	8,3%	5,1%	3,2%	5,1%	1,4%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	15	12	5	22	4	58
		% de Curso	25,9%	20,7%	8,6%	37,9%	6,9%	100,0%
		% del total	6,9%	5,5%	2,3%	10,1%	1,8%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	19	9	8	10	3	49
		% de Curso	38,8%	18,4%	16,3%	20,4%	6,1%	100,0%
		% del total	8,8%	4,1%	3,7%	4,6%	1,4%	22,6%
Total	Total	Recuento	70	47	31	58	11	217
		% de Curso	32,3%	21,7%	14,3%	26,7%	5,1%	100,0%
		% del total	32,3%	21,7%	14,3%	26,7%	5,1%	100,0%

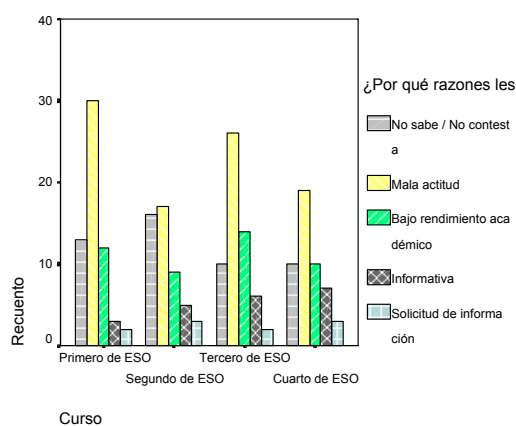


En segundo lugar, con el 26,7% de los casos, la razón por la que se les llamaría sería «informativa». Dentro de esta segunda razón, en algunos cursos coexiste otra alternativa con igualdad de porcentaje y que se correspondería con la «mala actitud».

**73.3. ¿Por qué razones les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razones les llama?

		¿Por qué razones les llama?					Total	
		No sabe / No contesta	Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	Solicitud de información		
Curso	Primero de ESO	Recuento	13	30	12	3	2	60
		% de Curso	21,7%	50,0%	20,0%	5,0%	3,3%	100,0%
		% del total	6,0%	13,8%	5,5%	1,4%	,9%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	16	17	9	5	3	50
		% de Curso	32,0%	34,0%	18,0%	10,0%	6,0%	100,0%
		% del total	7,4%	7,8%	4,1%	2,3%	1,4%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	10	26	14	6	2	58
		% de Curso	17,2%	44,8%	24,1%	10,3%	3,4%	100,0%
		% del total	4,6%	12,0%	6,5%	2,8%	,9%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	10	19	10	7	3	49
		% de Curso	20,4%	38,8%	20,4%	14,3%	6,1%	100,0%
		% del total	4,6%	8,8%	4,6%	3,2%	1,4%	22,6%
Total	Total	Recuento	49	92	45	21	10	217
		% de Curso	22,6%	42,4%	20,7%	9,7%	4,6%	100,0%
		% del total	22,6%	42,4%	20,7%	9,7%	4,6%	100,0%

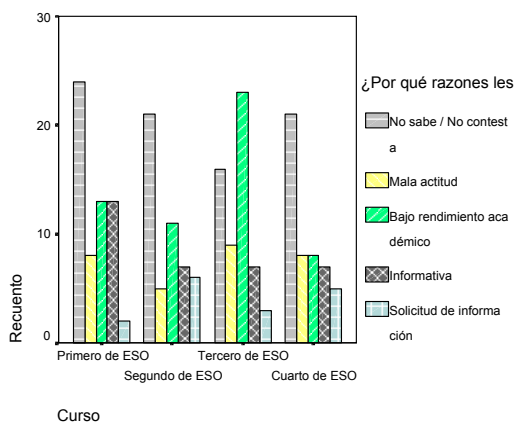


La tercera razón por la que se les llamaría sería la «mala actitud» de sus hijos. En este caso, las respuestas serian determinantes y clarificadoras sin opacidades ni dobles sentidos.

### 73.4. ¿Por qué razones les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razones les llama?

		¿Por qué razones les llama?					Total	
		No sabe / No contesta	Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	Solicitud de información		
Curso	Primero de ESO	Recuento	24	8	13	13	2	60
		% de Curso	40,0%	13,3%	21,7%	21,7%	3,3%	100,0%
		% del total	11,1%	3,7%	6,0%	6,0%	,9%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	21	5	11	7	6	50	
		% de Curso	42,0%	10,0%	22,0%	14,0%	12,0%	100,0%
		% del total	9,7%	2,3%	5,1%	3,2%	2,8%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	16	9	23	7	3	58	
		% de Curso	27,6%	15,5%	39,7%	12,1%	5,2%	100,0%
		% del total	7,4%	4,1%	10,6%	3,2%	1,4%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	21	8	8	7	5	49	
		% de Curso	42,9%	16,3%	16,3%	14,3%	10,2%	100,0%
		% del total	9,7%	3,7%	3,7%	3,2%	2,3%	22,6%
Total	Recuento	82	30	55	34	16	217	
		% de Curso	37,8%	13,8%	25,3%	15,7%	7,4%	100,0%
		% del total	37,8%	13,8%	25,3%	15,7%	7,4%	100,0%



Para muchos de los padres señalar una cuarta razón por la que le llaman o le pueden llamar es bastante complicada ya que en la mayoría de los casos es muy difícil que se den las cuatro opciones en un mismo alumno. Obviando este hecho, la cuarta razón sería el «bajo rendimiento académico» con el 25,3%. Al igual que ocurría a la hora de elegir la segunda razón por la

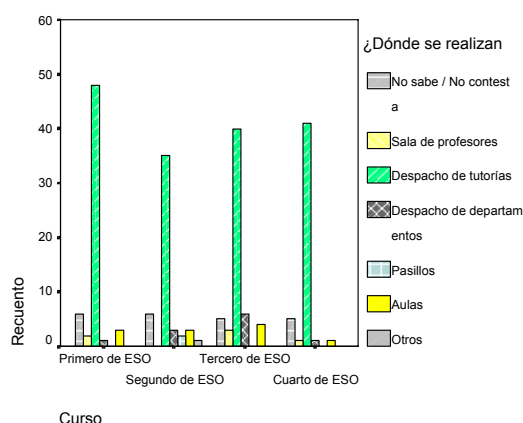


que se les llaman a los padres, en este caso existen dos cursos donde la cuarta razón mayoritaria se iguala con otra bien distinta y en cada uno de estos cursos de manera diferente. En primero de ESO la opción «bajo rendimiento académico» con «informativa» con el 21,7%; en cuarto de ESO las dos opciones con idéntico porcentaje son «bajo rendimiento académico» y «mala actitud».

### 74. ¿Dónde se realizan las tutorías individuales?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Dónde se realizan las tutorías individuales?

		¿Dónde se realizan las tutorías individuales?								
		No sabe / No contesta	Sala de profesores	Despacho de tutorías	Despacho de departamento s	Pasillos	Aulas	Otros	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	6	2	48	1	3		60	
		% de Curso	10,0%	3,3%	80,0%	1,7%	5,0%		100,0%	
		% del total	2,8%	,9%	22,1%	,5%	1,4%		27,6%	
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	6		35	3	2	3	1	50
		% de Curso	12,0%		70,0%	6,0%	4,0%	6,0%	2,0%	100,0%
		% del total	2,8%		16,1%	1,4%	,9%	1,4%	,5%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	5	3	40	6		4		58
		% de Curso	8,6%	5,2%	69,0%	10,3%		6,9%		100,0%
		% del total	2,3%	1,4%	18,4%	2,8%		1,8%		26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	5	1	41	1		1		49
		% de Curso	10,2%	2,0%	83,7%	2,0%		2,0%		100,0%
		% del total	2,3%	,5%	18,9%	,5%		,5%		22,6%
Total	Total	Recuento	22	6	164	11	2	11	1	217
		% de Curso	10,1%	2,8%	75,6%	5,1%	,9%	5,1%	,5%	100,0%
		% del total	10,1%	2,8%	75,6%	5,1%	,9%	5,1%	,5%	100,0%



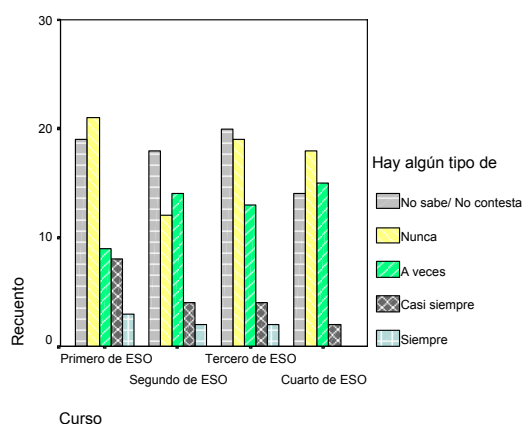
La respuesta es contundente por parte de todos los padres de alumnos: «despacho de tutorías» con un 75,6%. El restante porcentaje se reparte entre el «aula», los «departamentos» y «no sabe / no contesta».

## E) Dimensión Equipo Directivo.

### 75. Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO.

Tabla de contingencia Curso \* Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO

		Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	19	21	9	8	3	60
		% de Curso	31,7%	35,0%	15,0%	13,3%	5,0%	100,0%
		% del total	8,8%	9,7%	4,1%	3,7%	1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	18	12	14	4	2	50
		% de Curso	36,0%	24,0%	28,0%	8,0%	4,0%	100,0%
		% del total	8,3%	5,5%	6,5%	1,8%	,9%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	20	19	13	4	2	58
		% de Curso	34,5%	32,8%	22,4%	6,9%	3,4%	100,0%
		% del total	9,2%	8,8%	6,0%	1,8%	,9%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	14	18	15	2		49
		% de Curso	28,6%	36,7%	30,6%	4,1%		100,0%
		% del total	6,5%	8,3%	6,9%	,9%		22,6%
Total	Total	Recuento	71	70	51	18	7	217
		% de Curso	32,7%	32,3%	23,5%	8,3%	3,2%	100,0%
		% del total	32,7%	32,3%	23,5%	8,3%	3,2%	100,0%

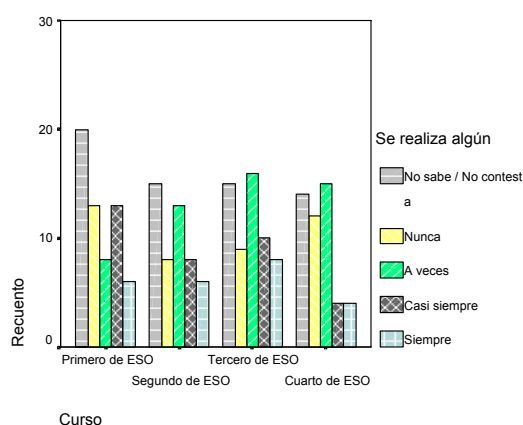


Para los padres, responder a esta pregunta es algo complicado ya que en muchos de los casos desconocen la existencia de algún tipo de evaluación de la acción tutorial o «nunca» la han percibido. Por estas circunstancias más del 60% de los casos declara desconocerla (no sabe / no contesta) o la inexistencia de ella. El restante 30% se reparte por las otras tres alternativas, aunque en proporciones muy bajas en las dos últimas. Destaca primero de ESO donde los padres ven la existencia de algún tipo de evaluación de la acción tutorial en un 13,3% «casi siempre» y en el 5,0% «siempre».

## 76. Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso.

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso

		Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	20	13	8	13	6	60
		% de Curso	33,3%	21,7%	13,3%	21,7%	10,0%	100,0%
		% del total	9,2%	6,0%	3,7%	6,0%	2,8%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	15	8	13	8	6	50	
		% de Curso	30,0%	16,0%	26,0%	16,0%	12,0%	100,0%
		% del total	6,9%	3,7%	6,0%	3,7%	2,8%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	15	9	16	10	8	58	
		% de Curso	25,9%	15,5%	27,6%	17,2%	13,8%	100,0%
		% del total	6,9%	4,1%	7,4%	4,6%	3,7%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	14	12	15	4	4	49	
		% de Curso	28,6%	24,5%	30,6%	8,2%	8,2%	100,0%
		% del total	6,5%	5,5%	6,9%	1,8%	1,8%	22,6%
Total	Recuento	64	42	52	35	24	217	
		% de Curso	29,5%	19,4%	24,0%	16,1%	11,1%	100,0%
		% del total	29,5%	19,4%	24,0%	16,1%	11,1%	100,0%



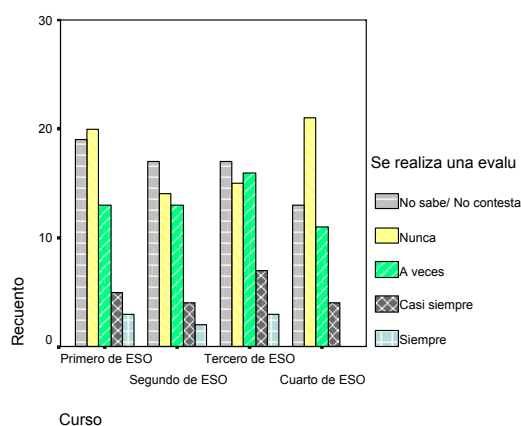
En la mayoría de los casos, «a veces» se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comienzo del curso, aunque otra gran parte de los padres no percibe nada relacionado con este tipo de

evaluación. Donde más se lleva a cabo la evaluación de las necesidades de los alumnos al comienzo del curso es en tercero de ESO con un 13,8% de los padres que opinan «siempre», y en primero de ESO la suma de los porcentajes de las alternativas «siempre» y «casi siempre» aglutinan el 31,7% del total de casos de ese curso.

### 77. Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal.

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal

		Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	19	20	13	5	3	60
		% de Curso	31,7%	33,3%	21,7%	8,3%	5,0%	100,0%
		% del total	8,8%	9,2%	6,0%	2,3%	1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	17	14	13	4	2	50
		% de Curso	34,0%	28,0%	26,0%	8,0%	4,0%	100,0%
		% del total	7,8%	6,5%	6,0%	1,8%	,9%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	17	15	16	7	3	58
		% de Curso	29,3%	25,9%	27,6%	12,1%	5,2%	100,0%
		% del total	7,8%	6,9%	7,4%	3,2%	1,4%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	13	21	11	4		49
		% de Curso	26,5%	42,9%	22,4%	8,2%		100,0%
		% del total	6,0%	9,7%	5,1%	1,8%		22,6%
Total	Total	Recuento	66	70	53	20	8	217
		% de Curso	30,4%	32,3%	24,4%	9,2%	3,7%	100,0%
		% del total	30,4%	32,3%	24,4%	9,2%	3,7%	100,0%

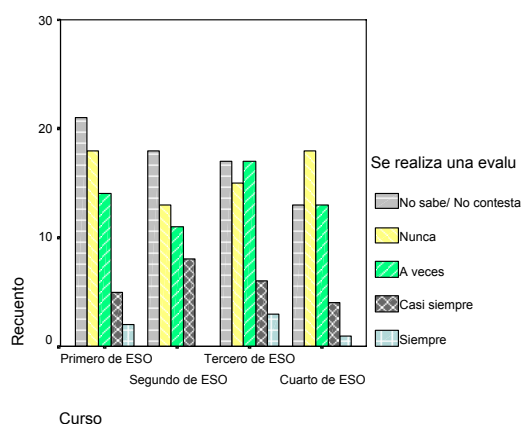


Las respuestas a esta pregunta siguen la tónica de las emitidas por los padres en las cuestiones anteriores. Con un 32,3% de los padres, se piensa que «nunca» se realiza algún tipo de evaluación de la acción tutorial grupal. Para los padres de tercero de ESO la visión general es otra. El 27,6% dice que «a veces» si se realiza y es en este mismo curso donde con el 12,1% y el 5,2% respectivamente, afirman que sí se realiza «casi siempre» o «siempre».

### 78. Se realiza una evaluación de las tutorías individuales.

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza una evaluación de las tutorías individuales

		Se realiza una evaluación de las tutorías individuales						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	21	18	14	5	2	60
		% de Curso	35,0%	30,0%	23,3%	8,3%	3,3%	100,0%
		% del total	9,7%	8,3%	6,5%	2,3%	,9%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	18	13	11	8		50
		% de Curso	36,0%	26,0%	22,0%	16,0%		100,0%
		% del total	8,3%	6,0%	5,1%	3,7%		23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	17	15	17	6	3	58
		% de Curso	29,3%	25,9%	29,3%	10,3%	5,2%	100,0%
		% del total	7,8%	6,9%	7,8%	2,8%	1,4%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	13	18	13	4	1	49
		% de Curso	26,5%	36,7%	26,5%	8,2%	2,0%	100,0%
		% del total	6,0%	8,3%	6,0%	1,8%	,5%	22,6%
Total		Recuento	69	64	55	23	6	217
		% de Curso	31,8%	29,5%	25,3%	10,6%	2,8%	100,0%
		% del total	31,8%	29,5%	25,3%	10,6%	2,8%	100,0%

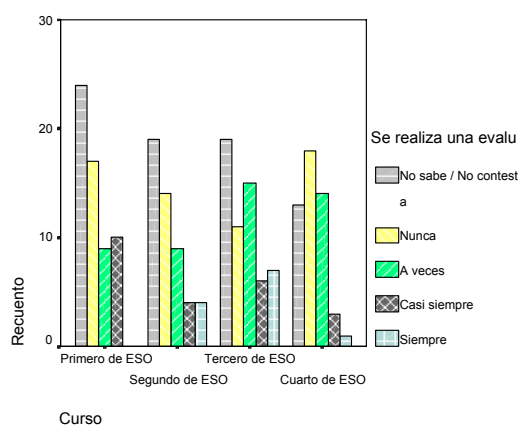


Los porcentajes de respuesta a esta cuestión son casi idénticos a los proporcionados en la pregunta anterior. Con el 29,5% se sigue pensando que «nunca» se realiza una evaluación de la tutoría individual y sólo en tercero de ESO, esta realidad es diferente sobresaliendo la alternativa «a veces» con el 29,3%.

### 79. Se realiza una evaluación de las tutorías de padres.

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza una evaluación de las tutorías de padres.

		Se realiza una evaluación de las tutorías de padres.						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	24	17	9	10	60	
		% de Curso	40,0%	28,3%	15,0%	16,7%	100,0%	
		% del total	11,1%	7,8%	4,1%	4,6%	27,6%	
Segundo de ESO	Recuento	19	14	9	4	4	50	
		% de Curso	38,0%	28,0%	18,0%	8,0%	8,0%	100,0%
		% del total	8,8%	6,5%	4,1%	1,8%	1,8%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	19	11	15	6	7	58	
		% de Curso	32,8%	19,0%	25,9%	10,3%	12,1%	100,0%
		% del total	8,8%	5,1%	6,9%	2,8%	3,2%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	13	18	14	3	1	49	
		% de Curso	26,5%	36,7%	28,6%	6,1%	2,0%	100,0%
		% del total	6,0%	8,3%	6,5%	1,4%	,5%	22,6%
Total	Recuento	75	60	47	23	12	217	
		% de Curso	34,6%	27,6%	21,7%	10,6%	5,5%	100,0%
		% del total	34,6%	27,6%	21,7%	10,6%	5,5%	100,0%



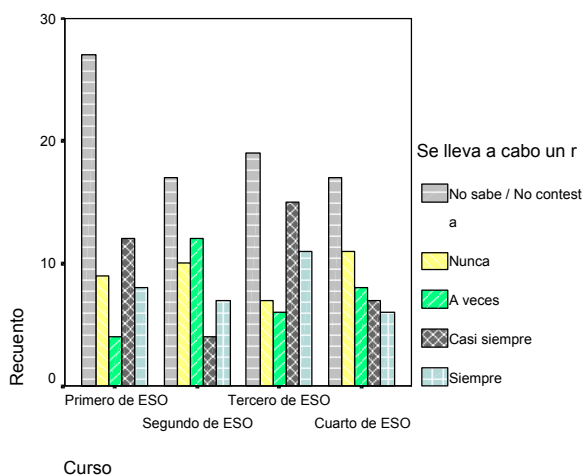
Los resultados de esta pregunta ofrecen un mayor grado de respuestas «no sabe / no contesta» con lo que se reafirma el desconocimiento sobre el tema por parte de los padres. A parte de esta circunstancia, la mayoría de los padres sigue opinando que «nunca» se realiza alguna evaluación de la tutoría de padres salvo en el caso de tercero de ESO donde la suma de los porcentajes de las alternativas «casi siempre» y «siempre» alcanzan el 22,4%. Como conclusión, solo para los padres de tercero de ESO existe la idea de una evaluación de la tutoría de padres.



## 80. Se lleva a cabo un registro de los encuentros o citas que se realizan con los padres.

Tabla de contingencia Curso \* Se lleva a cabo un registro de los encuentros o citas que se realizan con los padres.

		Se lleva a cabo un registro de los encuentros o citas que se realizan con los padres.					Total	
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	27	9	4	12	8	60
		% de Curso	45,0%	15,0%	6,7%	20,0%	13,3%	100,0%
		% del total	12,4%	4,1%	1,8%	5,5%	3,7%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	17	10	12	4	7	50
		% de Curso	34,0%	20,0%	24,0%	8,0%	14,0%	100,0%
		% del total	7,8%	4,6%	5,5%	1,8%	3,2%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	19	7	6	15	11	58
		% de Curso	32,8%	12,1%	10,3%	25,9%	19,0%	100,0%
		% del total	8,8%	3,2%	2,8%	6,9%	5,1%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	17	11	8	7	6	49
		% de Curso	34,7%	22,4%	16,3%	14,3%	12,2%	100,0%
		% del total	7,8%	5,1%	3,7%	3,2%	2,8%	22,6%
Total	Total	Recuento	80	37	30	38	32	217
		% de Curso	36,9%	17,1%	13,8%	17,5%	14,7%	100,0%
		% del total	36,9%	17,1%	13,8%	17,5%	14,7%	100,0%



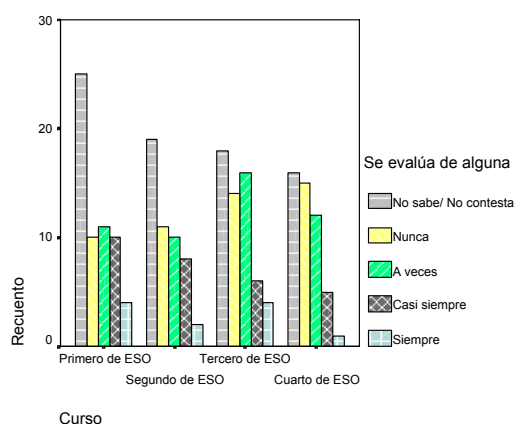
Aunque siguen siendo altos los porcentajes de padres que eligen la opción «no sabe / no contesta» (45,0% en primero de ESO), la dispersión de

datos entre las diferentes alternativas es muy clara. Con el 17,5%, los padres afirman que «casi siempre» se lleva a cabo un registro de los encuentros con los padres. Solo un punto por encima de aquellos que opinan todo lo contrario. Destacan primero y tercero de ESO al ser estos los que obtienen mayor número de casos que afirman que se realiza «casi siempre» o «siempre».

### 81. Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal.

Tabla de contingencia Curso \* Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal

		Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal						
		No sabe/ No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	25	10	11	10	4	60
		% de Curso	41,7%	16,7%	18,3%	16,7%	6,7%	100,0%
		% del total	11,5%	4,6%	5,1%	4,6%	1,8%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	19	11	10	8	2	50
		% de Curso	38,0%	22,0%	20,0%	16,0%	4,0%	100,0%
		% del total	8,8%	5,1%	4,6%	3,7%	,9%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	18	14	16	6	4	58
		% de Curso	31,0%	24,1%	27,6%	10,3%	6,9%	100,0%
		% del total	8,3%	6,5%	7,4%	2,8%	1,8%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	16	15	12	5	1	49
		% de Curso	32,7%	30,6%	24,5%	10,2%	2,0%	100,0%
		% del total	7,4%	6,9%	5,5%	2,3%	,5%	22,6%
Total		Recuento	78	50	49	29	11	217
		% de Curso	35,9%	23,0%	22,6%	13,4%	5,1%	100,0%
		% del total	35,9%	23,0%	22,6%	13,4%	5,1%	100,0%

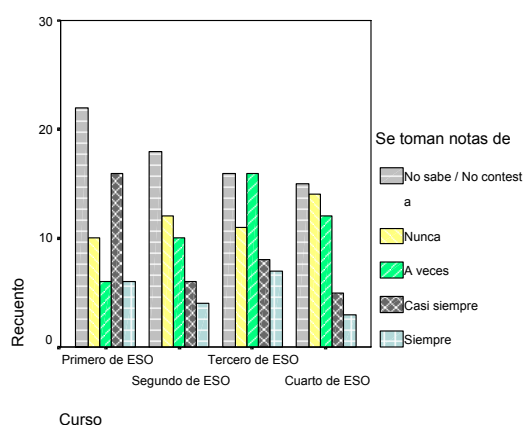


Se sigue observando un alto nivel de abstención por encima del 30%. La opción más elegida globalmente es «nunca» con el 23,0% seguida muy de cerca por «a veces» con el 22,6%. Por cursos, es primero de ESO donde más padres piensan que «casi siempre» o «siempre» se realiza una evaluación de la tutoría grupal. En las respuestas a esta cuestión se ve un aumento considerable de padres que opinan que se sí realiza algún tipo de evaluación de la tutoría grupal que se lleva a cabo en el colegio.

## 82. Se toman notas de las conversaciones y propuestas que parten de los encuentros con los padres.

Tabla de contingencia Curso \* Se toman notas de las conversaciones y propuestas que parten de los encuentros con los padres

		Se toman notas de las conversaciones y propuestas que parten de los encuentros con los padres						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	22	10	6	16	6	60
		% de Curso	36,7%	16,7%	10,0%	26,7%	10,0%	100,0%
		% del total	10,1%	4,6%	2,8%	7,4%	2,8%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	18	12	10	6	4	50	
		% de Curso	36,0%	24,0%	20,0%	12,0%	8,0%	100,0%
		% del total	8,3%	5,5%	4,6%	2,8%	1,8%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	16	11	16	8	7	58	
		% de Curso	27,6%	19,0%	27,6%	13,8%	12,1%	100,0%
		% del total	7,4%	5,1%	7,4%	3,7%	3,2%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	15	14	12	5	3	49	
		% de Curso	30,6%	28,6%	24,5%	10,2%	6,1%	100,0%
		% del total	6,9%	6,5%	5,5%	2,3%	1,4%	22,6%
Total	Recuento	71	47	44	35	20	217	
		% de Curso	32,7%	21,7%	20,3%	16,1%	9,2%	100,0%
		% del total	32,7%	21,7%	20,3%	16,1%	9,2%	100,0%



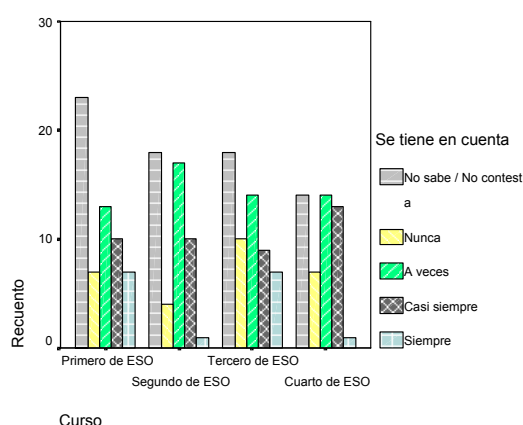
La percepción mayoritaria de los padres es que «nunca» se toman notas de las conversaciones ni de las propuestas que parten de los encuentros con los padres. Esta afirmación queda sin fuerza en primero de

ESO al obtener un 26,7% la opción «casi siempre» y por lo tanto situándose por encima de la media de la opción «nunca» en los restantes cursos.

### 83. Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad.

Tabla de contingencia Curso \* Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad

		Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	23	7	13	10	7	60
		% de Curso	38,3%	11,7%	21,7%	16,7%	11,7%	100,0%
		% del total	10,6%	3,2%	6,0%	4,6%	3,2%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	18	4	17	10	1	50	
	% de Curso	36,0%	8,0%	34,0%	20,0%	2,0%	100,0%	
	% del total	8,3%	1,8%	7,8%	4,6%	,5%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	18	10	14	9	7	58	
	% de Curso	31,0%	17,2%	24,1%	15,5%	12,1%	100,0%	
	% del total	8,3%	4,6%	6,5%	4,1%	3,2%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento	14	7	14	13	1	49	
	% de Curso	28,6%	14,3%	28,6%	26,5%	2,0%	100,0%	
	% del total	6,5%	3,2%	6,5%	6,0%	,5%	22,6%	
Total	Recuento	73	28	58	42	16	217	
	% de Curso	33,6%	12,9%	26,7%	19,4%	7,4%	100,0%	
	% del total	33,6%	12,9%	26,7%	19,4%	7,4%	100,0%	

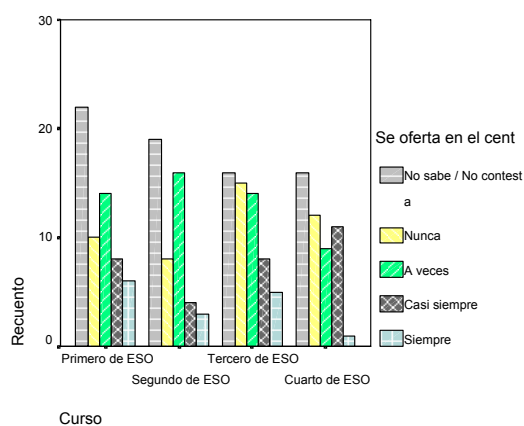


La valoración global que hacen los padres a este ítem es bastante positiva. Con un 26,7%, los padres piensan que «a veces» se tiene en cuenta los intereses personales de los alumnos a la hora de ofertar la optatividad del centro. Este porcentaje medio de todos los cursos es igual a aquellos padres de cuarto de ESO que opinan que «casi siempre» se tienen en cuenta. En otros cursos como segundo de ESO, el porcentaje de padres que opinan que «casi siempre» están presentes los intereses de sus hijos a la hora de ofertar la optatividad es bastante alto llegando al 20,0%. En los restantes cursos, el porcentaje es del 16,7% en primero y 15,5% en tercero de ESO.

#### **84. Se oferta en el centro una optatividad acorde con sus intereses personales.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se oferta en el centro una optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos/as**

		Se oferta en el centro una optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos/as						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	22	10	14	8	6	60
		% de Curso	36,7%	16,7%	23,3%	13,3%	10,0%	100,0%
		% del total	10,1%	4,6%	6,5%	3,7%	2,8%	27,6%
Segundo de ESO		Recuento	19	8	16	4	3	50
		% de Curso	38,0%	16,0%	32,0%	8,0%	6,0%	100,0%
		% del total	8,8%	3,7%	7,4%	1,8%	1,4%	23,0%
Tercero de ESO		Recuento	16	15	14	8	5	58
		% de Curso	27,6%	25,9%	24,1%	13,8%	8,6%	100,0%
		% del total	7,4%	6,9%	6,5%	3,7%	2,3%	26,7%
Cuarto de ESO		Recuento	16	12	9	11	1	49
		% de Curso	32,7%	24,5%	18,4%	22,4%	2,0%	100,0%
		% del total	7,4%	5,5%	4,1%	5,1%	,5%	22,6%
Total		Recuento	73	45	53	31	15	217
		% de Curso	33,6%	20,7%	24,4%	14,3%	6,9%	100,0%
		% del total	33,6%	20,7%	24,4%	14,3%	6,9%	100,0%



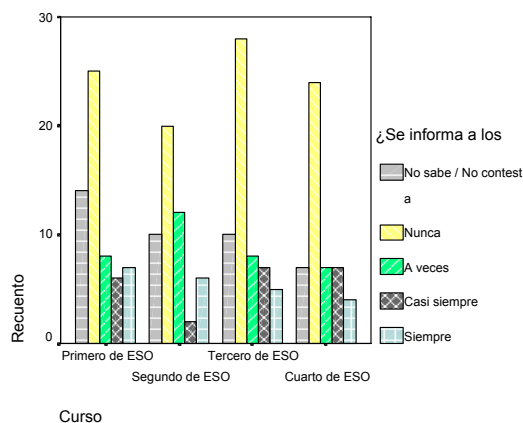
Para la mayoría de los padres solo «a veces» se hace una oferta de optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos, y en un porcentaje algo menor, «nunca» se hace. Aunque en cuarto de ESO la opción «a veces» es la mayoritaria, destaca «casi siempre» con un 22,4% siendo el curso en el que más padres piensan que si se oferta de alguna manera.

**F) Dimensión Departamento de Orientación.**

**85. ¿Se informa a los Padres de los informes psicopedagógicos elaborados a sus hijos/as?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Se informa a los Padres de los informes psicopedagógicos elaborados a sus hijos/as?**

		¿Se informa a los Padres de los informes psicopedagógicos elaborados a sus hijos/as?						
		No sabe / No contesta						
Curso		No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Primero de ESO	Recuento	14	25	8	6	7	60	
	% de Curso	23,3%	41,7%	13,3%	10,0%	11,7%	100,0%	
	% del total	6,5%	11,5%	3,7%	2,8%	3,2%	27,6%	
Segundo de ESO	Recuento	10	20	12	2	6	50	
	% de Curso	20,0%	40,0%	24,0%	4,0%	12,0%	100,0%	
	% del total	4,6%	9,2%	5,5%	,9%	2,8%	23,0%	
Tercero de ESO	Recuento	10	28	8	7	5	58	
	% de Curso	17,2%	48,3%	13,8%	12,1%	8,6%	100,0%	
	% del total	4,6%	12,9%	3,7%	3,2%	2,3%	26,7%	
Cuarto de ESO	Recuento	7	24	7	7	4	49	
	% de Curso	14,3%	49,0%	14,3%	14,3%	8,2%	100,0%	
	% del total	3,2%	11,1%	3,2%	3,2%	1,8%	22,6%	
Total	Recuento	41	97	35	22	22	217	
	% de Curso	18,9%	44,7%	16,1%	10,1%	10,1%	100,0%	
	% del total	18,9%	44,7%	16,1%	10,1%	10,1%	100,0%	



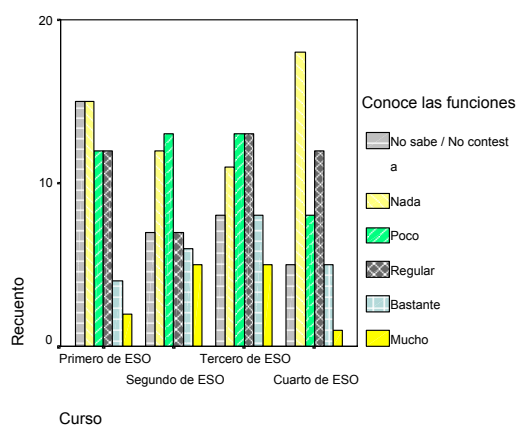


La respuesta unánime de los padres a esta cuestión no da lugar a duda. Con un 44,7% de media, los padres opinan que «nunca» se les informa de los informes elaborados a sus hijos. En otros cursos como cuarto de ESO, este porcentaje se eleva hasta el 49,0%. Dentro de esta visión bastante negativa, es a los padres de primero y segundo de ESO a quienes más se les ha informado de estos informes psicopedagógicos.

### **86. Conoce las funciones del Departamento de Orientación.**

**Tabla de contingencia Curso \* Conoce las funciones del Departamento de Orientación**

		Conoce las funciones del Departamento de Orientación							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	15	15	12	12	4	2	60
		% de Curso	25,0%	25,0%	20,0%	20,0%	6,7%	3,3%	100,0%
		% del total	6,9%	6,9%	5,5%	5,5%	1,8%	,9%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	7	12	13	7	6	5	50
		% de Curso	14,0%	24,0%	26,0%	14,0%	12,0%	10,0%	100,0%
		% del total	3,2%	5,5%	6,0%	3,2%	2,8%	2,3%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	8	11	13	13	8	5	58
		% de Curso	13,8%	19,0%	22,4%	22,4%	13,8%	8,6%	100,0%
		% del total	3,7%	5,1%	6,0%	6,0%	3,7%	2,3%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	5	18	8	12	5	1	49
		% de Curso	10,2%	36,7%	16,3%	24,5%	10,2%	2,0%	100,0%
		% del total	2,3%	8,3%	3,7%	5,5%	2,3%	,5%	22,6%
Total		Recuento	35	56	46	44	23	13	217
		% de Curso	16,1%	25,8%	21,2%	20,3%	10,6%	6,0%	100,0%
		% del total	16,1%	25,8%	21,2%	20,3%	10,6%	6,0%	100,0%

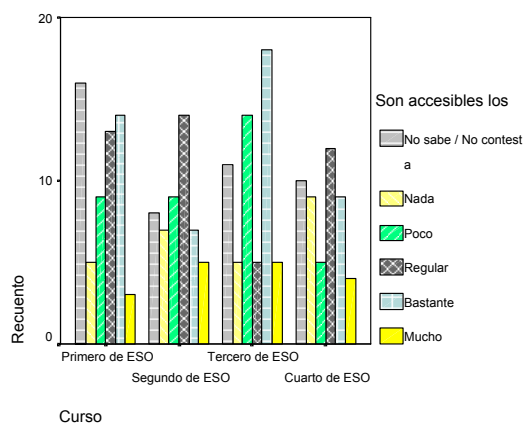


El conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación por los padres es muy baja o escasa. El 25,8% afirma no conocerlas y el 21,2% solo un «poco». Por cursos, quienes menos las conocen son los padres de primero y cuarto de ESO con altos porcentajes en la opción «nada» (25,0% y 36,7% respectivamente); y por el contrario, quienes más las conocen son los padres de segundo y tercero de ESO con porcentajes del 22,0% y del 22,4% cada uno.

## 87. Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia Curso \* Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación

		Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	16	5	9	13	14	3	60
		% de Curso	26,7%	8,3%	15,0%	21,7%	23,3%	5,0%	100,0%
		% del total	7,4%	2,3%	4,1%	6,0%	6,5%	1,4%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	8	7	9	14	7	5	50
		% de Curso	16,0%	14,0%	18,0%	28,0%	14,0%	10,0%	100,0%
		% del total	3,7%	3,2%	4,1%	6,5%	3,2%	2,3%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	11	5	14	5	18	5	58
		% de Curso	19,0%	8,6%	24,1%	8,6%	31,0%	8,6%	100,0%
		% del total	5,1%	2,3%	6,5%	2,3%	8,3%	2,3%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	10	9	5	12	9	4	49
		% de Curso	20,4%	18,4%	10,2%	24,5%	18,4%	8,2%	100,0%
		% del total	4,6%	4,1%	2,3%	5,5%	4,1%	1,8%	22,6%
Total	Total	Recuento	45	26	37	44	48	17	217
		% de Curso	20,7%	12,0%	17,1%	20,3%	22,1%	7,8%	100,0%
		% del total	20,7%	12,0%	17,1%	20,3%	22,1%	7,8%	100,0%



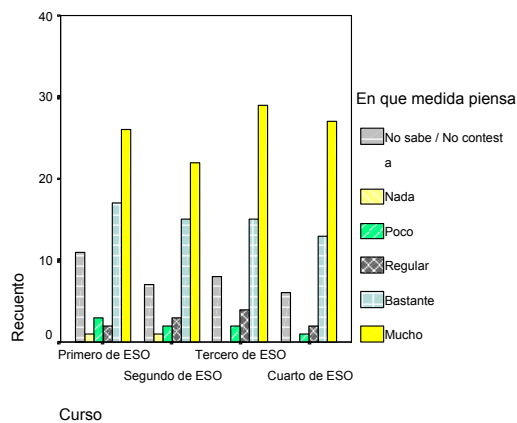
La accesibilidad a este Departamento «bastante» buena con un 22,1% de los casos, «regular» en un 20,3% y «poco» accesible en un 17,1%. Para los padres de segundo y cuarto de ESO la accesibilidad a este Departamento es más difícil por lo que los porcentajes en las opciones «regular» y «nada» son de los más altos de entre todos los cursos, ejemplo de ello es el 28,0%

que alcanza la opción «regular» en segundo de ESO y el 18,4% de la opción «nada» en cuarto de ESO.

**88. En que medida piensa que es importante que el Colegio tenga Departamento de Orientación.**

**Tabla de contingencia Curso \* En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación**

		En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación							
		No sabe / No contesta							
		No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	11	1	3	2	17	26	60
		% de Curso	18,3%	1,7%	5,0%	3,3%	28,3%	43,3%	100,0%
		% del total	5,1%	,5%	1,4%	,9%	7,8%	12,0%	27,6%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	7	1	2	3	15	22	50
		% de Curso	14,0%	2,0%	4,0%	6,0%	30,0%	44,0%	100,0%
		% del total	3,2%	,5%	,9%	1,4%	6,9%	10,1%	23,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	8		2	4	15	29	58
		% de Curso	13,8%		3,4%	6,9%	25,9%	50,0%	100,0%
		% del total	3,7%		,9%	1,8%	6,9%	13,4%	26,7%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	6		1	2	13	27	49
		% de Curso	12,2%		2,0%	4,1%	26,5%	55,1%	100,0%
		% del total	2,8%		,5%	,9%	6,0%	12,4%	22,6%
Total	Total	Recuento	32	2	8	11	60	104	217
		% de Curso	14,7%	,9%	3,7%	5,1%	27,6%	47,9%	100,0%
		% del total	14,7%	,9%	3,7%	5,1%	27,6%	47,9%	100,0%

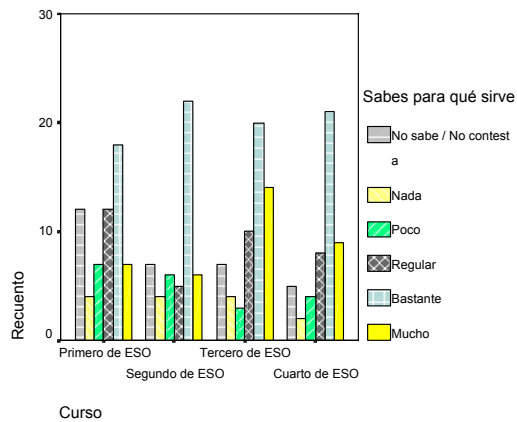


Para los padres de todos los cursos el que el centro posea un Departamento de Orientación es muy importante. Como se puede observar, el grado de importancia aumenta conforme se va pasando a cursos superiores. Para los padres de primero de ESO el grado de importancia es del 43,3%, mientras que para segundo, tercero y cuarto es del 44,0%, 50,0% y 55,1% respectivamente. Es relevante como en los dos últimos cursos no existe ningún caso que haya elegido la opción «nunca» y en los dos primeros sólo uno.

### **89. Sabe para qué sirve el Departamento de Orientación.**

**Tabla de contingencia Curso \* Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación**

		Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	12	4	7	12	18	7	60
		% de Curso	20,0%	6,7%	11,7%	20,0%	30,0%	11,7%	100,0%
		% del total	5,5%	1,8%	3,2%	5,5%	8,3%	3,2%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	7	4	6	5	22	6	50
		% de Curso	14,0%	8,0%	12,0%	10,0%	44,0%	12,0%	100,0%
		% del total	3,2%	1,8%	2,8%	2,3%	10,1%	2,8%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	7	4	3	10	20	14	58
		% de Curso	12,1%	6,9%	5,2%	17,2%	34,5%	24,1%	100,0%
		% del total	3,2%	1,8%	1,4%	4,6%	9,2%	6,5%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	5	2	4	8	21	9	49
		% de Curso	10,2%	4,1%	8,2%	16,3%	42,9%	18,4%	100,0%
		% del total	2,3%	,9%	1,8%	3,7%	9,7%	4,1%	22,6%
Total	Recuento	31	14	20	35	81	36	217	
	% de Curso	14,3%	6,5%	9,2%	16,1%	37,3%	16,6%	100,0%	
	% del total	14,3%	6,5%	9,2%	16,1%	37,3%	16,6%	100,0%	

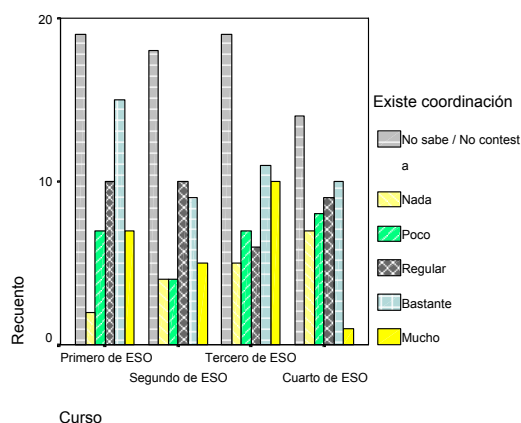


Más de una tercera parte de los padres saben «bastante» para que sirve el Departamento de Orientación. Sobre todo, y a tenor de las respuestas a la pregunta anterior, los padres que tienen a sus hijos en cursos superiores tienen un mejor conocimiento de éste. El razonamiento lógico es que cuanto más tiempo han estado los padres en contacto con el centro mayor conocimiento tienen de su funcionamiento y por lo tanto del Departamento de Orientación. Reafirmando lo dicho anteriormente se comprueba que el 20,0% de los padres de primero de ESO «no saben / no contestan» y otro 20,0% sólo saben para que sirve de una forma «regular».

## 90. Existe coordinación entre el profesor – tutor y el Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia Curso \* Existe coordinación entre el profesor - tutor y el Departamento de Orientación

		Existe coordinación entre el profesor - tutor y el Departamento de Orientación							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	19	2	7	10	15	7	60
		% de Curso	31,7%	3,3%	11,7%	16,7%	25,0%	11,7%	100,0%
		% del total	8,8%	,9%	3,2%	4,6%	6,9%	3,2%	27,6%
Segundo de ESO	Recuento	18	4	4	10	9	5	50	
		% de Curso	36,0%	8,0%	8,0%	20,0%	18,0%	10,0%	100,0%
		% del total	8,3%	1,8%	1,8%	4,6%	4,1%	2,3%	23,0%
Tercero de ESO	Recuento	19	5	7	6	11	10	58	
		% de Curso	32,8%	8,6%	12,1%	10,3%	19,0%	17,2%	100,0%
		% del total	8,8%	2,3%	3,2%	2,8%	5,1%	4,6%	26,7%
Cuarto de ESO	Recuento	14	7	8	9	10	1	49	
		% de Curso	28,6%	14,3%	16,3%	18,4%	20,4%	2,0%	100,0%
		% del total	6,5%	3,2%	3,7%	4,1%	4,6%	,5%	22,6%
Total	Recuento	70	18	26	35	45	23	217	
		% de Curso	32,3%	8,3%	12,0%	16,1%	20,7%	10,6%	100,0%
		% del total	32,3%	8,3%	12,0%	16,1%	20,7%	10,6%	100,0%



La abstención de los padres a esta cuestión es bastante elevada aunque se puede observar como relativamente la coordinación entre el Departamento de Orientación y el profesor - tutor es «bastante» buena. Se apunta «relativamente» por que hay cursos como cuarto de ESO donde la

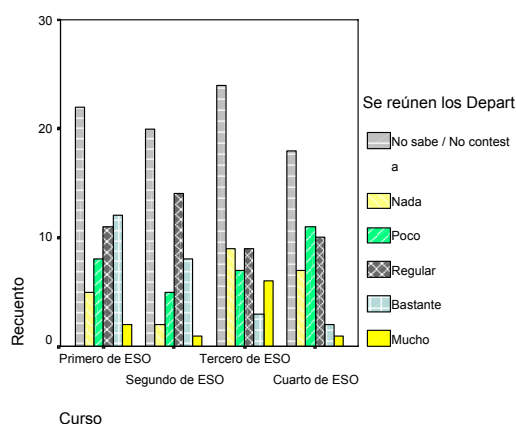
suma de los porcentajes de las opciones «nunca» y «poco» superan de manera notable el porcentaje de las opciones «bastante» y «mucho» y por lo tanto se estaría hablando de una mayoría bastante importante. El curso en que se cree que hay más coordinación existe entre el Departamento de Orientación y los profesores - tutores es en tercero de ESO con el 17,2% de los padres que opina «mucho».

### 91. Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades.

Tabla de contingencia Curso \* Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades

		Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades							
		No sabe / No contesta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	22	5	8	11	12	2	60
		% de Curso	36,7%	8,3%	13,3%	18,3%	20,0%	3,3%	100,0%
		% del total	10,1%	2,3%	3,7%	5,1%	5,5%	,9%	27,6%
	Segundo de ESO	Recuento	20	2	5	14	8	1	50
		% de Curso	40,0%	4,0%	10,0%	28,0%	16,0%	2,0%	100,0%
		% del total	9,2%	,9%	2,3%	6,5%	3,7%	,5%	23,0%
	Tercero de ESO	Recuento	24	9	7	9	3	6	58
		% de Curso	41,4%	15,5%	12,1%	15,5%	5,2%	10,3%	100,0%
		% del total	11,1%	4,1%	3,2%	4,1%	1,4%	2,8%	26,7%
	Cuarto de ESO	Recuento	18	7	11	10	2	1	49
		% de Curso	36,7%	14,3%	22,4%	20,4%	4,1%	2,0%	100,0%
		% del total	8,3%	3,2%	5,1%	4,6%	,9%	,5%	22,6%
Total		Recuento	84	23	31	44	25	10	217
		% de Curso	38,7%	10,6%	14,3%	20,3%	11,5%	4,6%	100,0%
		% del total	38,7%	10,6%	14,3%	20,3%	11,5%	4,6%	100,0%





Ante esta pregunta las respuestas de los padres se dispersan por todas las alternativas posibles y hay un aumento muy importante de aquellos padres que «no saben / no contestan». Como decimos, ante esta dispersión de casos, en cada curso la opción mayoritariamente elegida por esos padres es diferente en cada uno de ellos. En primero de ESO el 20,0% de los padres ve la existencia de coordinación entre los departamentos didácticos y el Departamento de Orientación. En segundo la visión es diferente tornándose «regular» con el 28,0%. En tercero se da el caso de igualdad de casos que eligen la opción «nunca» y «regular». Y por último, en cuarto de ESO, la mayoría elige con el 22,4% la opción «poco».

**92. Cuáles de estos servicios del D.O. ha utilizado alguna vez.**

			Curso				Total
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	
Cuales de estos servicios del Departamento de Orientación	No sabe/ No contesta	Recuento	N=33	N=29	N=34	N=27	N=123
		% fila	(26,8%)	(23,6%)	(27,6%)	(22,0%)	(100,0%)
		% columna	(46,5%)	(40,8%)	(38,6%)	(40,3%)	(41,4%)
	Consulta pedagógica	% tabla	(11,1%)	(9,8%)	(11,4%)	(9,1%)	(41,4%)
		Recuento	N=1	N=6	N=1	N=2	N=10
		% fila	(10,0%)	(60,0%)	(10,0%)	(20,0%)	(100,0%)
	Información académica	% columna	(1,4%)	(8,5%)	(1,1%)	(3,0%)	(3,4%)
		% tabla	(,3%)	(2,0%)	(,3%)	(,7%)	(3,4%)
		Recuento	N=12	N=9	N=14	N=9	N=44
	Información profesional - laboral	% fila	(27,3%)	(20,5%)	(31,8%)	(20,5%)	(100,0%)
		% columna	(16,9%)	(12,7%)	(15,9%)	(13,4%)	(14,8%)
		% tabla	(4,0%)	(3,0%)	(4,7%)	(3,0%)	(14,8%)
	Dificultades de aprendizaje	Recuento	N=1	N=1	N=8	N=8	N=18
		% fila	(5,6%)	(5,6%)	(44,4%)	(44,4%)	(100,0%)
		% columna	(1,4%)	(1,4%)	(9,1%)	(11,9%)	(6,1%)
	Técnicas de estudio	% tabla	(,3%)	(,3%)	(2,7%)	(2,7%)	(6,1%)
		Recuento	N=2	N=5	N=3	N=4	N=14
		% fila	(14,3%)	(35,7%)	(21,4%)	(28,6%)	(100,0%)
	Asuntos psicológicos	% columna	(2,8%)	(7,0%)	(3,4%)	(6,0%)	(4,7%)
		% tabla	(,7%)	(1,7%)	(1,0%)	(1,3%)	(4,7%)
		Recuento	N=3	N=4	N=12	N=3	N=22
	Diagnóstico y evaluación psicológica	% fila	(13,6%)	(18,2%)	(54,5%)	(13,6%)	(100,0%)
		% columna	(4,2%)	(5,6%)	(13,6%)	(4,5%)	(7,4%)
		% tabla	(1,0%)	(1,3%)	(4,0%)	(1,0%)	(7,4%)
Elaboración de una ACI	Recuento	N=2	N=2	N=3	N=3	N=7	
	% fila	(28,6%)	(28,6%)	(42,9%)		(100,0%)	
	% columna	(2,8%)	(2,8%)	(3,4%)		(2,4%)	
Entrevista personal	% tabla	(,7%)	(,7%)	(1,0%)		(2,4%)	
	Recuento	N=2	N=6	N=3	N=2	N=13	
	% fila	(15,4%)	(46,2%)	(23,1%)	(15,4%)	(100,0%)	
Elaboración de una diversificación curricular	% columna	(2,8%)	(8,5%)	(3,4%)	(3,0%)	(4,4%)	
	% tabla	(,7%)	(2,0%)	(1,0%)	(,7%)	(4,4%)	
	Recuento				N=1	N=1	
Material para el profesorado	% fila				(100,0%)	(100,0%)	
	% columna				(1,5%)	(,3%)	
	% tabla				(,3%)	(,3%)	
Material para la tutoría individual	Recuento	N=12	N=7	N=6	N=7	N=32	
	% fila	(37,5%)	(21,9%)	(18,8%)	(21,9%)	(100,0%)	
	% columna	(16,9%)	(9,9%)	(6,8%)	(10,4%)	(10,8%)	
Material para la tutoría grupal	% tabla	(4,0%)	(2,4%)	(2,0%)	(2,4%)	(10,8%)	
	Recuento	N=2	N=1		N=1	N=4	
	% fila	(50,0%)	(25,0%)		(25,0%)	(100,0%)	
Material para la tutoría individual	% columna	(2,8%)	(1,4%)		(1,5%)	(1,3%)	
	% tabla	(,7%)	(,3%)		(,3%)	(1,3%)	
	Recuento		N=1	N=2	N=2	N=5	
Material para la tutoría grupal	% fila		(20,0%)	(40,0%)	(40,0%)	(100,0%)	
	% columna		(1,4%)	(2,3%)	(3,0%)	(1,7%)	
	% tabla		(,3%)	(,7%)	(,7%)	(1,7%)	
Material para la tutoría individual	Recuento			N=2		N=2	
	% fila			(100,0%)		(100,0%)	
	% columna			(2,3%)		(,7%)	
Material para la tutoría grupal	% tabla			(,7%)		(,7%)	
	Recuento	N=1			N=1	N=2	
	% fila	(50,0%)			(50,0%)	(100,0%)	
Total	% columna	(1,4%)			(1,5%)	(,7%)	
	% tabla	(,3%)			(,3%)	(,7%)	
	Recuento	N=60	N=50	N=58	N=49	N=217	
% fila	(20,2%)	(16,8%)	(19,5%)	(16,5%)	(73,1%)		
% columna	(84,5%)	(70,4%)	(65,9%)	(73,1%)	(73,1%)		
% tabla	(20,2%)	(16,8%)	(19,5%)	(16,5%)	(73,1%)		

Más del 40% de los padres no han utilizado nunca los servicios del Departamento de Orientación. Dentro del porcentaje de los que sí han recurrido a sus servicios, la primera de las causas es la búsqueda de «información académica». En esta opción destaca tercero de ESO con el 15,9% y primero de ESO con el 16,9%. En segundo lugar, las causas serían varias en cada uno de los cursos. En primero de ESO existe el mismo porcentaje de casos que utilizan la «información académica» como los que solicitan una «entrevista personal». En segundo de ESO la «entrevista personal» roza el 10% y en tercero de ESO las «técnicas de estudio» consiguen el segundo puesto. Por último, en cuarto de ESO la «información profesional - laboral» es el segundo de los servicios más solicitados al Departamento de Orientación. Como tercer servicio que se solicita por parte de los padres de cuarto de ESO es la «entrevista personal» como ocurre en los dos primeros cursos.

### 93. Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el Centro.

		Curso					
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de O.	No sabe/ No contesta	Recuento	N=36	N=25	N=31	N=24	N=116
		% fila	(31,0%)	(21,6%)	(26,7%)	(20,7%)	(100,0%)
		% columna	(49,3%)	(34,7%)	(35,2%)	(34,3%)	(38,3%)
		% tabla	(11,9%)	(8,3%)	(10,2%)	(7,9%)	(38,3%)
Enlace con los Equipos de Orientación Educativa		Recuento	N=9	N=9	N=12	N=9	N=39
		% fila	(23,1%)	(23,1%)	(30,8%)	(23,1%)	(100,0%)
		% columna	(12,3%)	(12,5%)	(13,6%)	(12,9%)	(12,9%)
		% tabla	(3,0%)	(3,0%)	(4,0%)	(3,0%)	(12,9%)
Realización de un programa de actuación		Recuento	N=4	N=5	N=5	N=5	N=19
		% fila	(21,1%)	(26,3%)	(26,3%)	(26,3%)	(100,0%)
		% columna	(5,5%)	(6,9%)	(5,7%)	(7,1%)	(6,3%)
		% tabla	(1,3%)	(1,7%)	(1,7%)	(1,7%)	(6,3%)
Enlace con profesionales externos		Recuento	N=1	N=6	N=7	N=2	N=16
		% fila	(6,3%)	(37,5%)	(43,8%)	(12,5%)	(100,0%)
		% columna	(1,4%)	(8,3%)	(8,0%)	(2,9%)	(5,3%)
		% tabla	(,3%)	(2,0%)	(2,3%)	(,7%)	(5,3%)
Enlace con otras entidades para ofrecer programas de actuac.		Recuento	N=6	N=8	N=6	N=4	N=24
		% fila	(25,0%)	(33,3%)	(25,0%)	(16,7%)	(100,0%)
		% columna	(8,2%)	(11,1%)	(6,8%)	(5,7%)	(7,9%)
		% tabla	(2,0%)	(2,6%)	(2,0%)	(1,3%)	(7,9%)
Realización del consejo orientador para cuarto de ESO		Recuento	N=3	N=7	N=12	N=20	N=42
		% fila	(7,1%)	(16,7%)	(28,6%)	(47,6%)	(100,0%)
		% columna	(4,1%)	(9,7%)	(13,6%)	(28,6%)	(13,9%)
		% tabla	(1,0%)	(2,3%)	(4,0%)	(6,6%)	(13,9%)
Entrevistas informativas con los padres		Recuento	N=14	N=12	N=15	N=6	N=47
		% fila	(29,8%)	(25,5%)	(31,9%)	(12,8%)	(100,0%)
		% columna	(19,2%)	(16,7%)	(17,0%)	(8,6%)	(15,5%)
		% tabla	(4,6%)	(4,0%)	(5,0%)	(2,0%)	(15,5%)
Total		Recuento	N=60	N=50	N=58	N=49	N=217
		% fila	(19,8%)	(16,5%)	(19,1%)	(16,2%)	(71,6%)
		% columna	(82,2%)	(69,4%)	(65,9%)	(70,0%)	(71,6%)
		% tabla	(19,8%)	(16,5%)	(19,1%)	(16,2%)	(71,6%)

Según los padres existen dos tipos de actuaciones muy definidas en el Departamento de Orientación: «entrevistas informativas con los padres» y «enlaces con los Equipos de Orientación Educativa». Estos dos tipos de

actuaciones tienen diferente prioridad según de que cursos se está hablando. Para primero, segundo y tercero de ESO la primera actuación sería las «entrevistas informativas con los padres» con un 19,2%, 16,7% y 17,0% respectivamente. Para cuarto de ESO el primer lugar lo ostentaría los «Realización del consejo orientador para cuarto de ESO» con el 28,6%. El segundo tipo de actuación que realiza el Departamento de Orientación es el «enlace con los Equipos de Orientación Educativa». En este caso existe unanimidad en la elección por todos los cursos. En un tercer puesto estarían en segundo de ESO «enlace con otras entidades para ofrecer programas de actuación educativa» con el 11,1%; y en tercero de ESO la «realización del consejo orientador para cuarto de ESO» con el 13,6%.

*Análisis de datos*

# CAPÍTULO 12

## Análisis del cuestionario de los Tutores.

### A) Dimensión Información General.

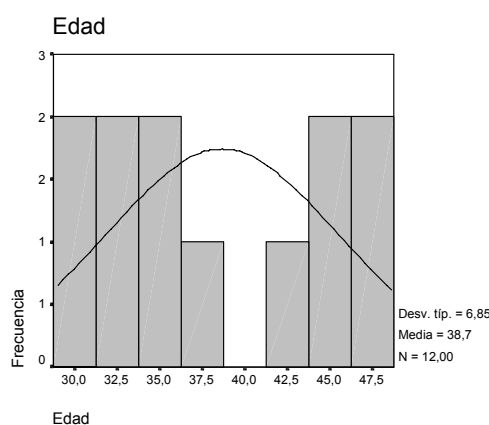
#### 1. Edad.

Estadísticos		
Edad		
N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		38,67
Mediana		36,50
Moda		31 <sup>a</sup>
Desv. típ.		6,85
Varianza		46,97
Asimetría		,280
Error típ. de asimetría		,637
Curtosis		-1,848
Error típ. de curtosis		1,232
Mínimo		31
Máximo		48
Suma		464
Percentiles	25	32,25
	50	36,50
	75	45,75

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

**Edad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	31	2	16,7	16,7	16,7
	32	1	8,3	8,3	25,0
	33	1	8,3	8,3	33,3
	34	1	8,3	8,3	41,7
	35	1	8,3	8,3	50,0
	38	1	8,3	8,3	58,3
	43	1	8,3	8,3	66,7
	45	1	8,3	8,3	75,0
	46	1	8,3	8,3	83,3
	48	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



El promedio de edad del profesorado - tutor de la ESO es relativamente joven rondando los 38 - 39 años. Por debajo de esta media se encuentran siete profesores y por encima sólo 5 y con una edad no superior a 48 años.

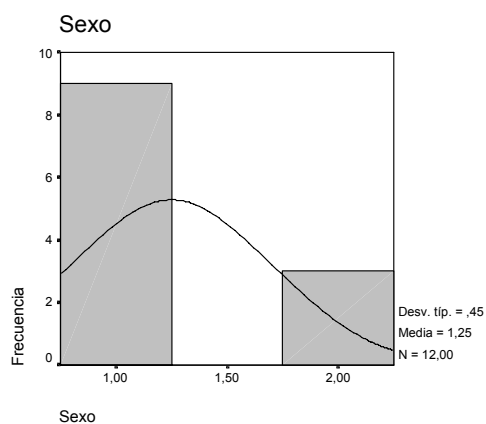


**2. Sexo.****Estadísticos**

Sexo		
N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,25
Mediana		1,00
Moda		1
Desv. típ.		,45
Varianza		,20
Asimetría		1,327
Error típ. de asimetría		,637
Curtosis		-,326
Error típ. de curtosis		1,232
Mínimo		1
Máximo		2
Suma		15
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	1,75

**Sexo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	9	75,0	75,0	75,0
	Mujer	3	25,0	25,0	100,0
Total		12	100,0	100,0	



La distribución del profesorado - tutor por sexo es claramente definitorio. Las 3/4 partes están formadas por el sexo masculino y exactamente 1/4 parte por mujeres.

### **3. Estudios cursados.**

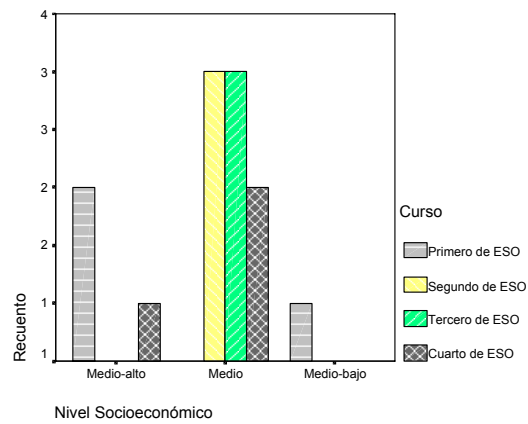
		Curso				Total	
		Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO		
Estudios cursados	Diplomatura en Magisterio	Recuento	N=1				N=1
		% fila	(100,0%)				(100,0%)
		% columna	(25,0%)				(6,7%)
	Licenciatura en Filología Hispánica	Recuento	N=1	N=1		N=1	N=3
		% fila	(33,3%)	(33,3%)		(33,3%)	(100,0%)
		% columna	(25,0%)	(25,0%)		(33,3%)	(20,0%)
	Licenciatura en Filología Clásica	Recuento		N=1			N=1
		% fila		(100,0%)			(100,0%)
		% columna		(25,0%)			(6,7%)
	Licenciatura en Filología Inglesa	Recuento	N=1				N=1
		% fila	(100,0%)				(100,0%)
		% columna	(25,0%)				(6,7%)
	Licenciatura en Derecho	Recuento			N=1		N=1
		% fila			(100,0%)		(100,0%)
		% columna			(25,0%)		(6,7%)
	Licenciatura en Geografía e Historia	Recuento		N=1	N=1		N=2
		% fila		(50,0%)	(50,0%)		(100,0%)
		% columna		(25,0%)	(25,0%)		(13,3%)
	Licenciatura en Medicina	Recuento				N=1	N=1
		% fila				(100,0%)	(100,0%)
% columna					(33,3%)	(6,7%)	
Licenciatura en Biológicas	Recuento				N=1	N=1	
	% fila				(100,0%)	(100,0%)	
	% columna				(33,3%)	(6,7%)	
Licenciatura en Matemáticas	Recuento			N=1		N=1	
	% fila			(100,0%)		(100,0%)	
	% columna			(25,0%)		(6,7%)	
Licenciatura en Filología Francesa	Recuento			N=1		N=1	
	% fila			(100,0%)		(100,0%)	
	% columna			(25,0%)		(6,7%)	
Ingeniería Industrial	Recuento		N=1			N=1	
	% fila		(100,0%)			(100,0%)	
	% columna		(25,0%)			(6,7%)	
Licenciado en Química	Recuento	N=1				N=1	
	% fila	(100,0%)				(100,0%)	
	% columna	(25,0%)				(6,7%)	
Total	Recuento	N=3	N=3	N=3	N=3	N=12	
	% fila	(20,0%)	(20,0%)	(20,0%)	(20,0%)	(80,0%)	
	% columna	(75,0%)	(75,0%)	(75,0%)	(100,0%)	(80,0%)	

La titulación que ostentan los profesores - tutores de los diferentes cursos de la ESO es muy variada. Esta heterogeneidad se constata con las 12 titulaciones diferentes que aparecen y en 2 casos, varios profesores/as poseen doble titulación. La titulación mayoritaria en esta etapa educativa en los profesores - tutores es la «Licenciatura en Filología Hispánica» con tres casos, representando el 20,0% del total.

#### **4. Nivel socioeconómico.**

**Tabla de contingencia Nivel Socioeconómico \* Curso**

			Curso				
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
Nivel Socioeconómico	Medio-alto	Recuento	2			1	3
		% de Nivel Socioeconómico	66,7%			33,3%	100,0%
		% del total	16,7%			8,3%	25,0%
	Medio	Recuento		3	3	2	8
		% de Nivel Socioeconómico		37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%	16,7%	66,7%
	Medio-bajo	Recuento	1				1
		% de Nivel Socioeconómico	100,0%				100,0%
		% del total	8,3%				8,3%
Total	Recuento	3	3	3	3	12	
	% de Nivel Socioeconómico	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%	
	% del total	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%	

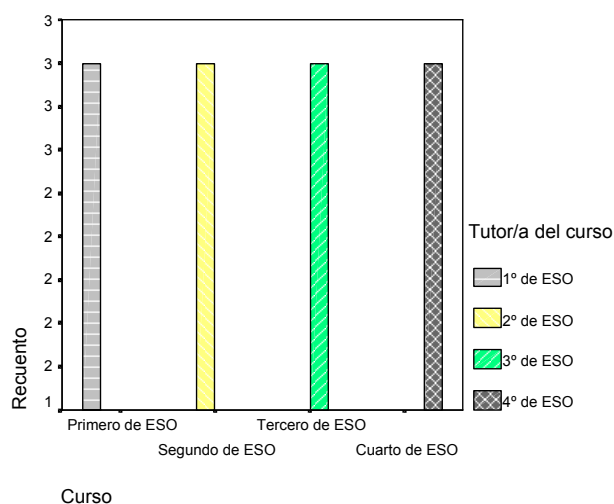


Aunque este dato es poco significativo, la respuesta a esta cuestión permite conocer más a fondo las características personales de los profesores - tutores y así factores emergentes que inciden en la labor tutorial con los alumnos.

## 5. Tutor del curso.

Tabla de contingencia Curso \* Tutor/a del curso

		Tutor/a del curso				Total
		1º de ESO	2º de ESO	3º de ESO	4º de ESO	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3			3
		% de Curso	100,0%			100,0%
		% del total	25,0%			25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento			3	3
		% de Curso			100,0%	100,0%
		% del total			25,0%	25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento				3
		% de Curso				100,0%
		% del total				25,0%
Total	Total	Recuento	3	3	3	3
		% de Curso	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
		% del total	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%

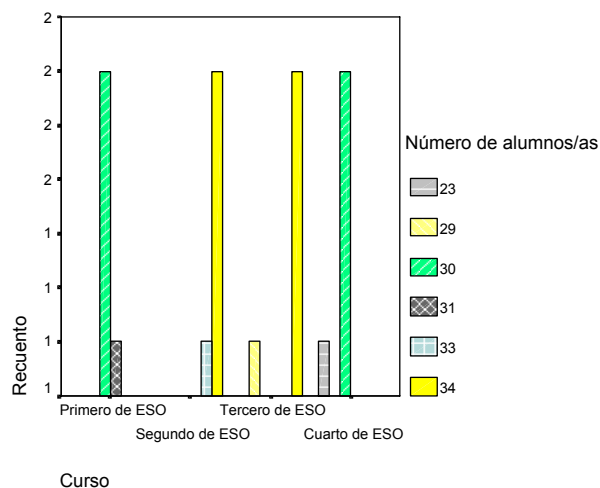


Esta tabla y gráfica exponen los diferentes tutores que existen en los distintos grupos y cursos de la ESO. Tres en cada uno de los cursos.

## 6. Número de alumnos/as que tiene en tutoría.

Tabla de contingencia Curso \* Número de alumnos/as

		Número de alumnos/as						
		23	29	30	31	33	34	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento			2	1		3
		% de Curso			66,7%	33,3%		100,0%
		% del total			16,7%	8,3%		25,0%
Segundo de ESO	Recuento					1	2	3
	% de Curso					33,3%	66,7%	100,0%
	% del total					8,3%	16,7%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento		1				2	3
	% de Curso		33,3%				66,7%	100,0%
	% del total		8,3%				16,7%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1		2				3
	% de Curso	33,3%		66,7%				100,0%
	% del total	8,3%		16,7%				25,0%
Total	Recuento	1	1	4	1	1	4	12
	% de Curso	8,3%	8,3%	33,3%	8,3%	8,3%	33,3%	100,0%
	% del total	8,3%	8,3%	33,3%	8,3%	8,3%	33,3%	100,0%



La distribución del alumnado en la ESO varía sensiblemente entre unos grupos y otros y a la vez entre cursos. En primero de ESO los tres grupos rondan los 30 alumnos. En segundo y tercero los grupos se encuentran más saturados con un promedio de 34 alumnos. Ya en el último curso, el número

de alumnos de cada grupo desciende hasta los 30 en dos grupos y los 23 en otro. Como se puede comprobar los dos cursos intermedios se sobrecargan al ser éstos donde se empieza a repetir curso. En tercero se comienza a ver un cierto fenómeno de salida de alumnos del colegio al encontrarnos un grupo con 29 alumnos, cinco menos que los restante grupos de su curso. Esta primera idea se reafirma en cuarto al reducirse aun más estos valores.

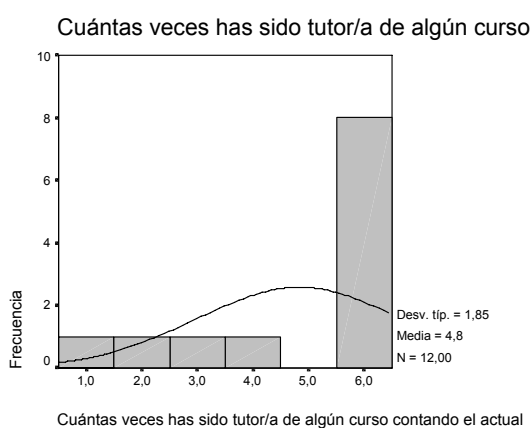
### **7. ¿Cuántas veces has sido tutor/a de algún curso contando el actual?**

<b>Estadísticos</b>		
Cuántas veces has sido tutor/a de algún curso contando el actual		
N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		4,83
Mediana		6,00
Moda		6
Desv. típ.		1,85
Varianza		3,42
Asimetría		-1,259
Error típ. de asimetría		,637
Curtosis		,092
Error típ. de curtosis		1,232
Mínimo		1
Máximo		6
Suma		58
Percentiles	25	3,25
	50	6,00
	75	6,00



**Cuántas veces has sido tutor/a de algún curso contando el actual**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 vez	1	8,3	8,3	8,3
	2 veces	1	8,3	8,3	16,7
	3 veces	1	8,3	8,3	25,0
	4 veces	1	8,3	8,3	33,3
	Más de 5 veces	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



La experiencia de los actuales tutores/as en el campo de la acción tutorial es vasta. En el desarrollo de la tutoría, ocho de los casos, el 66,7%, afirman haber sido tutores/as en más de 5 ocasiones. En muchos de estos casos el número de veces que ha ejercido de tutor/a sobrepasa la decena de veces. Los restantes profesores - tutores son relativamente nuevos en esta tarea situándose uno en cada una de las diferentes alternativas.

## 8. ¿Cuántos cursos específicos has realizado sobre orientación y tutoría?

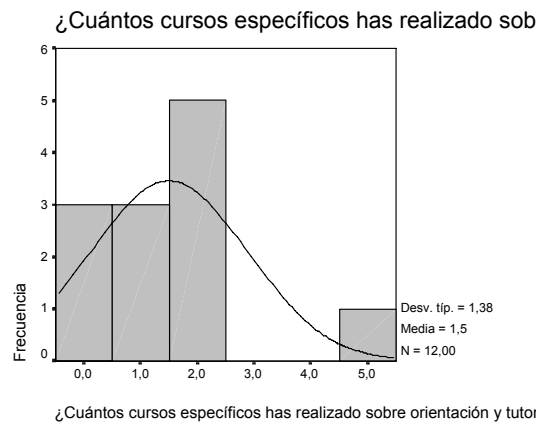
### Estadísticos

¿Cuántos cursos específicos has realizado sobre orientación y tutoría?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,50
Mediana		1,50
Moda		2
Desv. típ.		1,38
Varianza		1,91
Asimetría		1,365
Error típ. de asimetría		,637
Curtosis		3,133
Error típ. de curtosis		1,232
Mínimo		0
Máximo		5
Suma		18
Percentiles	25	,25
	50	1,50
	75	2,00

¿Cuántos cursos específicos has realizado sobre orientación y tutoría?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	25,0	25,0	25,0
	1	3	25,0	25,0	50,0
	2	5	41,7	41,7	91,7
	Más de 4	1	8,3	8,3	100,0
Total		12	100,0	100,0	



Aunque la mayoría de los profesores - tutores lleva tiempo desarrollando la labor tutorial, la formación recibida sobre la misma es escasa. El 25,0% de los profesores - tutores señala que nunca ha recibido ningún curso sobre la materia y otro 25,0% sólo lo ha hecho una vez. El 41,7% (dos casos) ha participado en dos cursos sobre la acción tutorial y sólo un profesor - tutor ha estado en más de cuatro cursos.

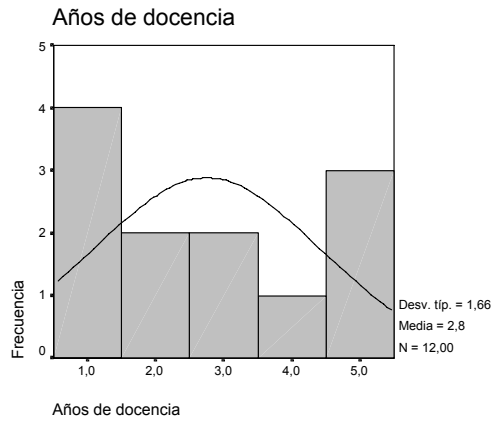
## 9. Años de docencia.

### Estadísticos

Años de docencia		
N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		2,75
Mediana		2,50
Moda		1
Desv. típ.		1,66
Varianza		2,75
Asimetría		,332
Error típ. de asimetría		,637
Curtosis		-1,585
Error típ. de curtosis		1,232
Mínimo		1
Máximo		5
Suma		33
Percentiles	25	1,00
	50	2,50
	75	4,75

### Años de docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 0 a 5 años	4	33,3	33,3	33,3
	de 6 a 10 años	2	16,7	16,7	50,0
	de 11 a 15 años	2	16,7	16,7	66,7
	de 16 a 20 años	1	8,3	8,3	75,0
	Más de 20 años	3	25,0	25,0	100,0
Total		12	100,0	100,0	



Según los resultados, el tiempo que llevan dedicando los profesores - tutores a la docencia es muy variable. El 50,0% de los profesores se sitúan entre los 0 y los 10 años, correspondiéndose este con un intervalo bastante joven. Con más de 16 años de experiencia en la docencia se encuentran cuatro casos alcanzando el 33,3% del total. Sólo existen dos casos que se sitúan en el intervalo central de esta cuestión. Observando el histograma, la tabla y el resumen de estadísticos se extrae que el periodo medio que llevan ejerciendo de profesores/as es de una media de 10 años.

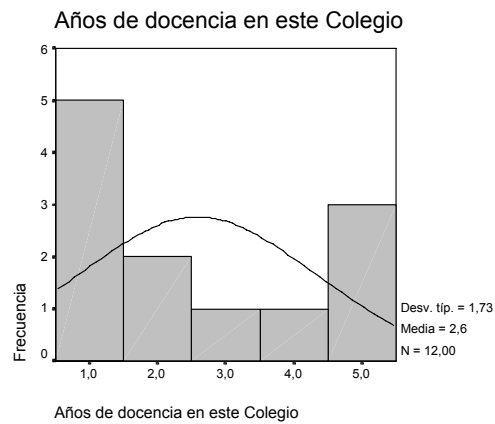
## 10. Años de docencia en este Colegio.

### Estadísticos

Años de docencia en este Colegio		
N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		2,58
Mediana		2,00
Moda		1
Desv. típ.		1,73
Varianza		2,99
Asimetría		,527
Error típ. de asimetría		,637
Curtosis		-1,604
Error típ. de curtosis		1,232
Mínimo		1
Máximo		5
Suma		31
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	4,75

### Años de docencia en este Colegio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos de 0 a 5 años	5	41,7	41,7	41,7
de 6 a 10 años	2	16,7	16,7	58,3
de 11 a 15 años	1	8,3	8,3	66,7
de 16 a 20 años	1	8,3	8,3	75,0
Más de 20 años	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	



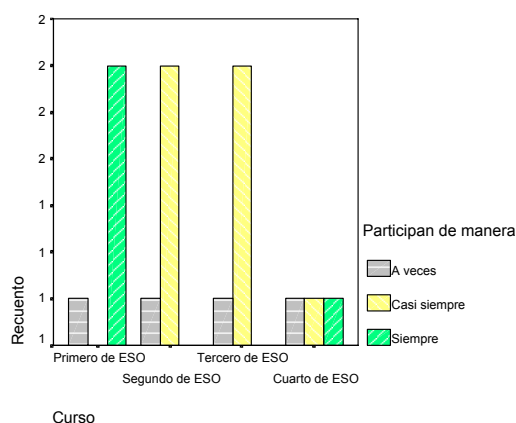
Las respuestas a esta pregunta no varía casi nada con las emitidas en pregunta anterior. Sólo un caso pasa del intervalo 11 a 15 años a ocupar su sitio entre 0 a 5 años. Los demás docentes aparecen situados en los mismos intervalos que en la pregunta precedente. La conclusión que se puede sacar a este respecto es el escaso movimiento de personal docente entre el Centro actual y los diferentes centros del Patronato u otros externos.

## B) Dimensión Alumnado.

### 11. ¿Participan de manera activa en las horas de tutoría?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Participan de manera activa en las horas de tutoría?

		¿Participan de manera activa en las horas de tutoría?				
		A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		2	3
		% de Curso	33,3%		66,7%	100,0%
		% del total	8,3%		16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	1	1	3	
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Total		Recuento	4	5	3	12
		% de Curso	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
		% del total	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%



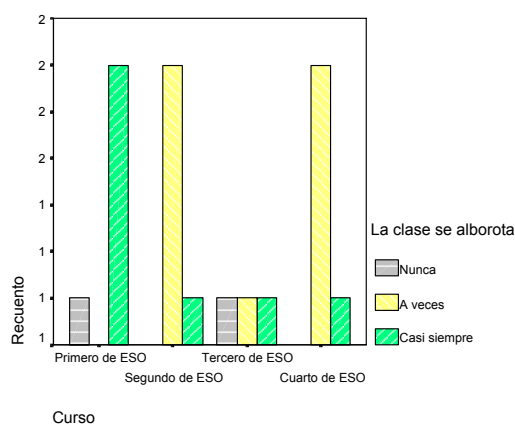


La opinión de los profesores - tutores ante la participación del alumnado en las sesiones de tutoría grupal es bastante buena. No hay ningún profesor - tutor que admita que sus alumnos «nunca» participen de manera activa en las horas de tutoría. Desde esta idea, primero de ESO destaca sobre los demás cursos al ser el único donde el 66,7% «siempre» participa. En los dos cursos centrales de la ESO, segundo y tercero, las opiniones de los tutores son idénticas. Existen dos cursos donde la participación se lleva a cabo «casi siempre» y sólo en un curso se hace «a veces». En cuarto de ESO la percepción de los profesores - tutores cambia notablemente respecto a las opiniones anteriores situándose en cada una de las posibles alternativas un curso de los tres existentes. Para los tutores, un curso participa «a veces» otro «casi siempre» y por último, otro lo hace «siempre». Se puede apreciar una cierta evolución en el alumnado entre los alumnos/as de primero de ESO y los alumnos/as del último curso de la ESO pasando por los segundos y terceros menos participativos.

## 12. ¿La clase se alborota durante esta hora?

Tabla de contingencia Curso \* ¿La clase se alborota durante esta hora?

		¿La clase se alborota durante esta hora?			Total	
		Nunca	A veces	Casi siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		2	
		% de Curso	33,3%		66,7%	
		% del total	8,3%		16,7%	
	Segundo de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		2	1	3	
	% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%	
	% del total		16,7%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento	2	5	5	12	
	% de Curso	16,7%	41,7%	41,7%	100,0%	
	% del total	16,7%	41,7%	41,7%	100,0%	

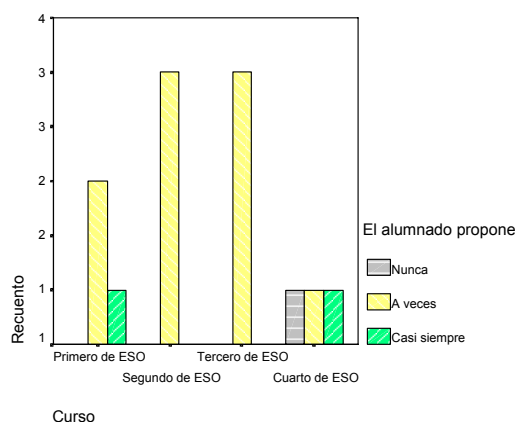


El alboroto de la clase en las horas de tutoría es más común en primero de ESO donde dos de sus tutores afirman que esto sucede «casi siempre». En segundo y cuarto de ESO la algarabía del alumnado es inferior a la que se observa en los primeros de ESO. En tercero de ESO, la distribución de los valores se reparte por igual entre las tres primeras alternativas. Las causas que motivan en gran parte que una clase se alborote más o menos vienen definidas por la propia idiosincrasia del curso y en gran medida por la misma personalidad del profesor - tutor. Este hecho hace que, por ejemplo, en tercero de ESO se dé el caso en el que cada grupo de este curso la visión del tutor sea diferente y el comportamiento del alumnado lo sea también.

### 13. ¿El alumnado propone temas para las sesiones de tutoría?

Tabla de contingencia Curso \* ¿El alumnado propone temas para las sesiones de tutoría?

		¿El alumnado propone temas para las sesiones de tutoría?				
		Nunca	A veces	Casi siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	1	1	3	
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento	1	9	2	12	
	% de Curso	8,3%	75,0%	16,7%	100,0%	
	% del total	8,3%	75,0%	16,7%	100,0%	

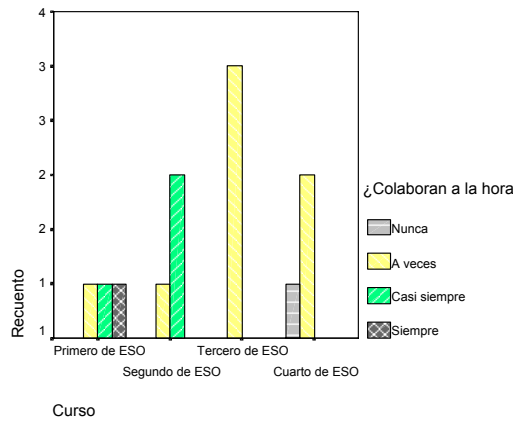


La opinión mayoritaria de los profesores - tutores es muy clara. Con el 75,0% del total, la opción «a veces» destaca sobre las demás y en un mayor grado en los segundos y terceros de ESO. En primero de ESO mantiene la visión de los otros dos casos pero además afirma en un 33,3% que «siempre» proponen temas para las sesiones de tutoría grupal. El último curso de la ESO el panorama que ofrece es algo diferente a lo que se observa en los demás cursos. Para los tutores, en este curso, existe una diferencia notable entre unos grupos y otros. Para un tutor la participación del alumnado proponiendo temas para la tutoría es nulo y para otro esta mismo hecho se torna todo lo contrario. Se percibe por lo tanto un grupo algo apático y otro mucho más sociable y comunicador.

**14. ¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?**

Tabla de contingencia Curso \* ¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?

		¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?				Total	
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		1	2		3
		% de Curso		33,3%	66,7%		100,0%
		% del total		8,3%	16,7%		25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		3			3
		% de Curso		100,0%			100,0%
		% del total		25,0%			25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	2			3
		% de Curso	33,3%	66,7%			100,0%
		% del total	8,3%	16,7%			25,0%
Total	Total	Recuento	1	7	3	1	12
		% de Curso	8,3%	58,3%	25,0%	8,3%	100,0%
		% del total	8,3%	58,3%	25,0%	8,3%	100,0%



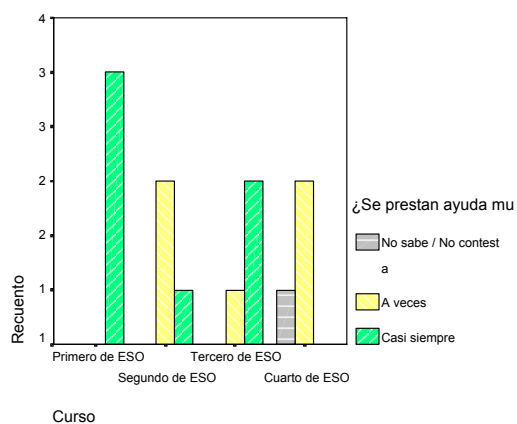
Observando la tabla de contingencia anterior, se percibe como la colaboración en la preparación de la tutoría grupal es mayor en los primeros cursos de esta etapa educativa y, como conforme van pasando de curso esta colaboración tiende a desaparecer encontrándonos en cuarto de ESO grupos

que «nunca» preparan nada para la tutoría grupal. La tónica general en este tipo de estudios es que «a veces» traen algún que otro material para el desarrollo de la tutoría grupal.

### **15. ¿Se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?**

		¿Se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?			
		No sabe / No contesta			Total
		A veces	Casi siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Total	Recuento	1	5	6	12
	% de Curso	8,3%	41,7%	50,0%	100,0%
	% del total	8,3%	41,7%	50,0%	100,0%

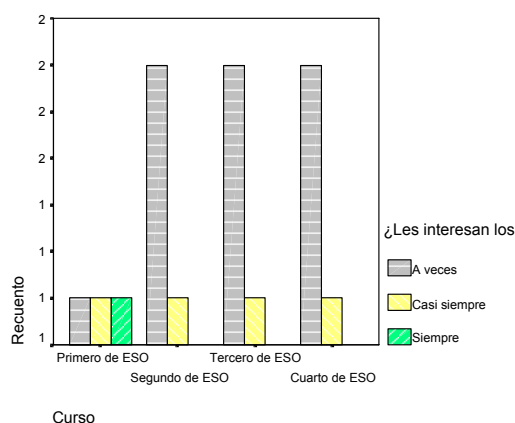


Para el 50,0% de los tutores el alumnado se presta ayuda mutuamente «casi siempre» y «a veces» el 41,7%. Solo un caso afirma que no lo hacen «nunca». Por cursos, es primero de ESO donde más ayuda y apoyo se prestan mutuamente con el 100,0% de los casos que lo hace «casi siempre». Después de este curso están los terceros de ESO con el 66,7% que también lo hacen «casi siempre». Entre los cursos que menos ayuda se prestan entre sí está segundo y cuarto de ESO con el 66,7% que sólo lo hacen «a veces» y un curso de cuarto que no lo hace «nunca» como afirmábamos anteriormente.

## 16. ¿Les interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Les interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?

		¿Les interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?				
		A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	2	1		3
		% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%
		% del total	16,7%	8,3%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	2	1		3
		% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%
		% del total	16,7%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	2	1		3	
	% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%		25,0%	
Total	Recuento	7	4	1	12	
	% de Curso	58,3%	33,3%	8,3%	100,0%	
	% del total	58,3%	33,3%	8,3%	100,0%	



En más de la mitad de las ocasiones los temas que se tratan en la tutoría grupal solo interesan «a veces», salvo para primero de ESO donde

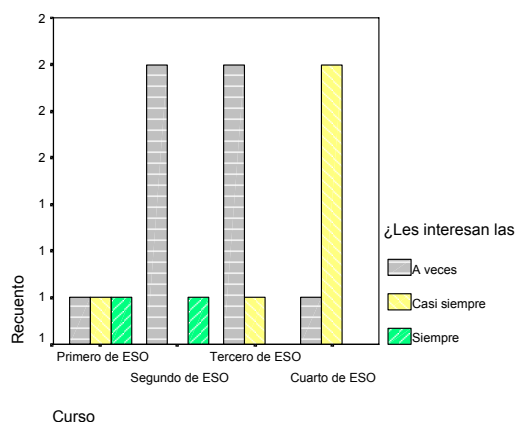


este porcentaje disminuye hasta el 33,3%. «Casi siempre» interesan al 33,3% de cada curso, lo que equivale a un grupo. Solo para un curso de primero de ESO los temas propuestos «siempre» les son interesantes. En este sentido, es notable la coincidencia que se percibe en las elecciones de las alternativas entre los tres cursos superiores de esta etapa y situar a un solo grupo de cada curso en la opción «casi siempre». Esto puede deberse a las propias características del curso y a su capacidad de esfuerzo, superación y ganas de aprender.

### 17. ¿Les interesan las sesiones de tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Les interesan las sesiones de tutoría grupal?

		¿Les interesan las sesiones de tutoría grupal?				
		A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	2		1	3
		% de Curso	66,7%		33,3%	100,0%
		% del total	16,7%		8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	2	1		3
		% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%
		% del total	16,7%	8,3%		25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Total		Recuento	6	4	2	12
		% de Curso	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
		% del total	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%

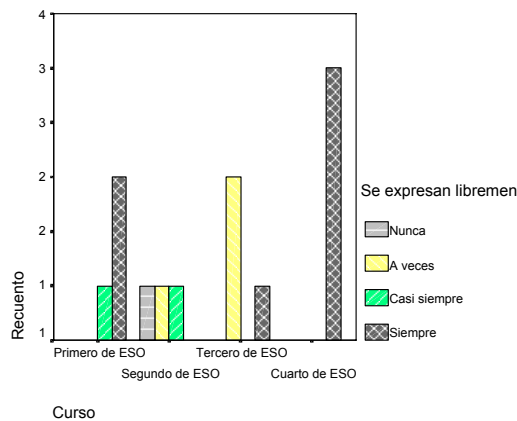


El 50,0% de los tutores piensa que «a veces» le interesan las sesiones de tutoría grupal. En un 33,3% les interesan «casi siempre» y en un 16,7% «siempre» les interesan. Es primero de ESO el curso que más le interesan las sesiones de tutoría grupal seguida muy cerca por cuarto de ESO en el que, según los tutores, para el 66,7% del alumnado «casi siempre» le son interesantes las sesiones de tutoría grupal. En el lado opuesto estarían los segundo y terceros con el 66,7% que opinan que solo les interesan «a veces».

**18. Se expresan libremente cuando hablan con el profesor – tutor en la tutoría individual.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se expresan libremente cuando hablan con el profesor - tutor en la tutoría individual.**

		Se expresan libremente cuando hablan con el profesor - tutor en la tutoría individual.					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento			1	2	3
		% de Curso			33,3%	66,7%	100,0%
		% del total			8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1	1	1		3	
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%	
Tercero de ESO	Recuento		2		1	3	
	% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%	
	% del total		16,7%		8,3%	25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento				3	3	
	% de Curso				100,0%	100,0%	
	% del total				25,0%	25,0%	
Total	Recuento	1	3	2	6	12	
	% de Curso	8,3%	25,0%	16,7%	50,0%	100,0%	
	% del total	8,3%	25,0%	16,7%	50,0%	100,0%	



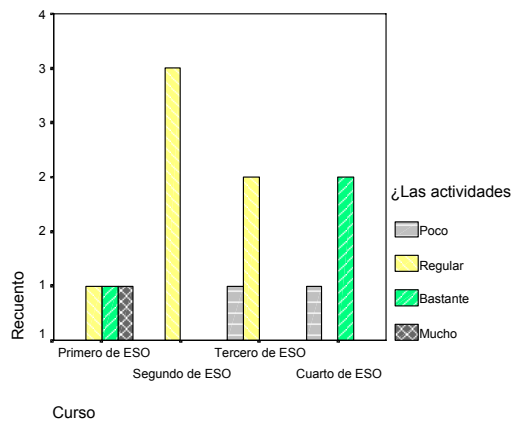
Para los tutores/as de primero y cuarto de ESO los alumnos se expresan «siempre» libremente en la tutoría individual. Sobretudo, para los

tutores/as de cuarto de ESO la libertad de expresión por parte de los alumnos es 100,0%. En el lado opuesto estarían los alumnos de segundo y tercero de ESO. Para estos cursos, el porcentaje de fiabilidad de las conversaciones establecidas en la tutoría individual disminuye apareciendo un curso en segundo de ESO donde el profesor - tutor piensa que «nunca» se expresan libremente en este tipo de tutoría. En tercero de ESO existen dos cursos que solo «a veces» lo hacen libremente y por consiguiente expresan lo que opinan de verdad. La evolución que se produce desde el primer curso de la ESO hasta el último, pasando por segundo y tercero conlleva un alto grado de maduración personal y de empatía que en los cursos intermedios están en proceso de adquisición.

**19. ¿Las actividades realizadas en tutoría le han ayudado al alumnado a relacionarse mejor en clase?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Las actividades realizadas en tutoría le han ayudado al alumnado a relacionarse mejor en clase?**

		¿Las actividades realizadas en tutoría le han ayudado al alumnado a relacionarse mejor en clase?					
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento		3			3
		% de Curso		100,0%			100,0%
		% del total		25,0%			25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	2			3
		% de Curso	33,3%	66,7%			100,0%
		% del total	8,3%	16,7%			25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento	1		2		3
		% de Curso	33,3%		66,7%		100,0%
		% del total	8,3%		16,7%		25,0%
Total	Recuento	2	6	3	1	12	
	% de Curso	16,7%	50,0%	25,0%	8,3%	100,0%	
	% del total	16,7%	50,0%	25,0%	8,3%	100,0%	

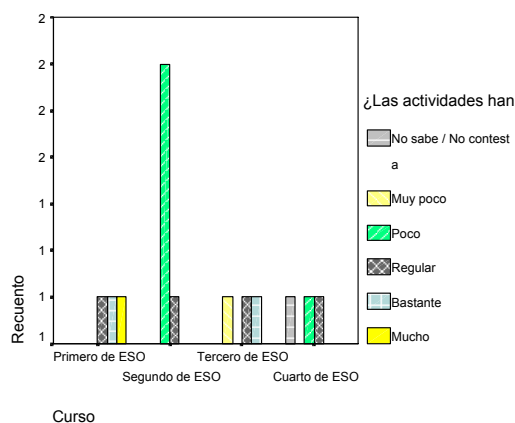


En sintonía con las respuestas a la cuestión anterior, son los alumnos/as de primero y cuarto de ESO a los que más le han servido las tutorías grupales como medio para relacionarse mejor en clase con sus compañeros. Por el contrario, son terceros y segundos los que menos beneficio le sacan a estas tutorías. Destaca primero de ESO al distribuirse los tres cursos por las diferentes alternativas y por ser uno de esos al que las actividades desarrolladas en la tutoría le ha servido «mucho» para relacionarse mejor en clase. También sobresale un grupo de tercero y otro de cuarto para los que estas actividades le han servido para «poco» en opinión de sus tutores/as.

## 20. ¿Las actividades han ayudado a los alumnos/as a poder hablar más en la casa?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las actividades han ayudado a los alumnos/as a poder hablar más en la casa?

		¿Las actividades han ayudado a los alumnos/as a poder hablar más en la casa?							
		No sabe / No contesta	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento				1	1	1	3
		% de Curso				33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total				8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento			2	1			3	
	% de Curso			66,7%	33,3%			100,0%	
	% del total			16,7%	8,3%			25,0%	
Tercero de ESO	Recuento		1		1	1		3	
	% de Curso		33,3%		33,3%	33,3%		100,0%	
	% del total		8,3%		8,3%	8,3%		25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento	1		1	1			3	
	% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%			100,0%	
	% del total	8,3%		8,3%	8,3%			25,0%	
Total	Recuento	1	1	3	4	2	1	12	
	% de Curso	8,3%	8,3%	25,0%	33,3%	16,7%	8,3%	100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	25,0%	33,3%	16,7%	8,3%	100,0%	



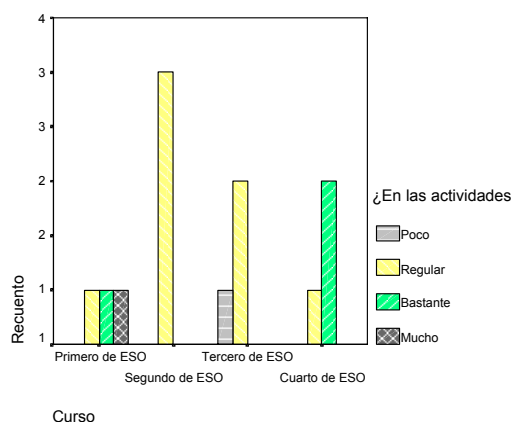
Las respuestas a esta cuestión son bastante pesimistas y poco alentadoras. Solo al 25,0% (tres casos) las actividades desarrolladas en la tutoría le han permitido hablar más y relacionarse mejor en casa. De estos tres casos, dos se corresponden con grupos de primero de ESO y uno de

tercero. Al otro lado, el 33,3% de los tutores manifiesta que estas actividades le han servido para «poco» o «muy poco». En la franja central en la que se encuentra la alternativa «regular» aparecen cuatro grupos cada uno perteneciente a un curso. La realidad es que a un alto porcentaje de grupos (66,7%) las actividades realizadas en la tutoría grupal no les sacan el suficiente provecho como para permitirles establecer unos lazos de confianza y diálogo entre los componentes de su familia.

## 21. ¿En las actividades el alumnado ha aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?

Tabla de contingencia Curso \* ¿En las actividades el alumnado ha aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?

		¿En las actividades el alumnado ha aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?					
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1	3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
	Segundo de ESO	Recuento	3			3	
		% de Curso	100,0%			100,0%	
		% del total	25,0%			25,0%	
	Tercero de ESO	Recuento	1	2		3	
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
	Cuarto de ESO	Recuento	1	2		3	
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
Total		Recuento	1	7	3	1	12
		% de Curso	8,3%	58,3%	25,0%	8,3%	100,0%
		% del total	8,3%	58,3%	25,0%	8,3%	100,0%



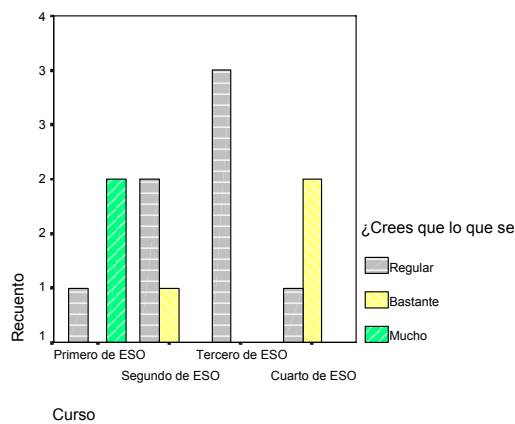
Quienes han aprendido más, según los tutores, son los alumnos de primero y cuarto de ESO. En ambos casos, el 66,7% de cada curso ha desarrollado mecanismos que le permiten realizar una toma de decisiones acorde con la edad y las demandas de la sociedad. En los otros dos casos, segundo y tercero de ESO, la percepción de los tutores es contraria y ven en los alumnos una débil adquisición de capacidades para la toma de decisiones futuras. Más aun, un grupo de tercero de ESO aparece dentro de la opción «poco» limitando esa adquisición de la que estamos hablando.



## 22. ¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría les ayudará en la vida diaria?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría les ayudará en la vida diaria?

		¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría les ayudará en la vida diaria?			Total
		Regular	Bastante	Mucho	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	3		3
		% de Curso	100,0%		100,0%
		% del total	25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Total	Total	Recuento	7	3	12
		% de Curso	58,3%	25,0%	16,7%
		% del total	58,3%	25,0%	16,7%

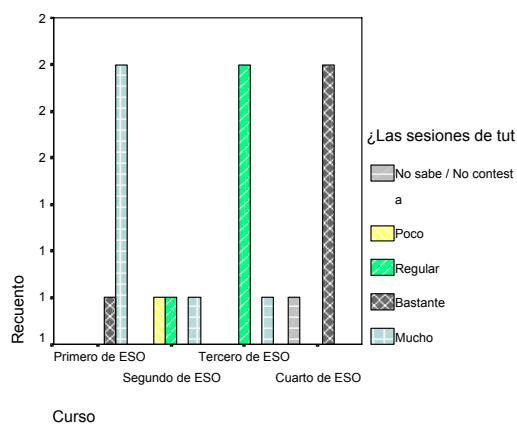


La opinión mayoritaria en un 58,3% es que las actividades y temas tratados en la tutoría grupal les ayudarán de manera «regular». El restante porcentaje se distribuye entre primero, cuarto y segundo de ESO. Para los tutores de primero de ESO, las actividades desarrolladas le servirán «mucho» para la vida cotidiana, mientras que para segundo, con un grupo, y cuarto con dos grupos, la visión no es tan positiva. Para estos cursos y grupos las temáticas tratadas tienen mucho que ver con la vida cotidiana y por lo tanto le servirán «bastante» para su vida futura.

### 23. ¿Las sesiones de tutoría le han servido para tener más confianza en el profesor – tutor?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las sesiones de tutoría le han servido para tener más confianza en el profesor - tutor?

		¿Las sesiones de tutoría le han servido para tener más confianza en el profesor - tutor?						
		No sabe / No contesta	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento			1	2	3	
		% de Curso			33,3%	66,7%	100,0%	
		% del total			8,3%	16,7%	25,0%	
	Segundo de ESO	Recuento		1	1	1	3	
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
	Tercero de ESO	Recuento			2	1	3	
		% de Curso			66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total			16,7%	8,3%	25,0%	
	Cuarto de ESO	Recuento	1			2	3	
		% de Curso	33,3%			66,7%	100,0%	
		% del total	8,3%			16,7%	25,0%	
Total		Recuento	1	1	3	3	4	12
		% de Curso	8,3%	8,3%	25,0%	25,0%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	25,0%	25,0%	33,3%	100,0%

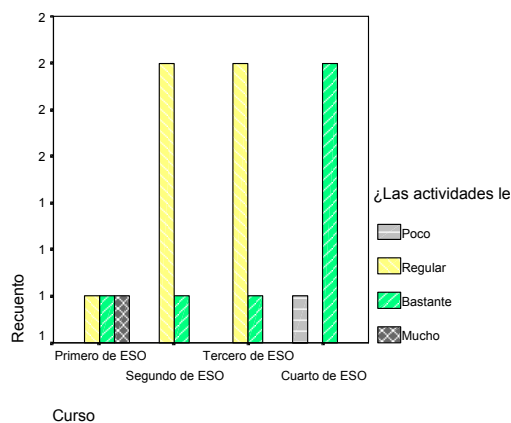


Los resultados en este caso son complejos para su comentario. Para los tutores de primero de ESO las sesiones de tutoría y los temas tratados le han permitido a sus alumnos tener más confianza en sus tutores. Para los demás cursos cada tutor lo ve de una forma diferente. En algunos casos, como en segundo o tercero de ESO, existe una dispersión notable de lo que opinan los propios tutores sobre sus alumnos, y en otros como en cuarto de ESO simplemente el propio tutor no lo sabe. Las posibles causas de estos movimientos de confianza hacia el profesor - tutor estén propiciados en gran medida por la propia personalidad del tutor y acrecentado con la disposición del grupo clase.

## 24. ¿Las actividades le han ayudado a pensar más por uno mismo?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Las actividades le han ayudado a pensar más por uno mismo?

		¿Las actividades le han ayudado a pensar más por uno mismo?					
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		2	1		3
		% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
		% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		2	1		3
		% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
		% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1		2		3
		% de Curso	33,3%		66,7%		100,0%
		% del total	8,3%		16,7%		25,0%
Total	Total	Recuento	1	5	5	1	12
		% de Curso	8,3%	41,7%	41,7%	8,3%	100,0%
		% del total	8,3%	41,7%	41,7%	8,3%	100,0%



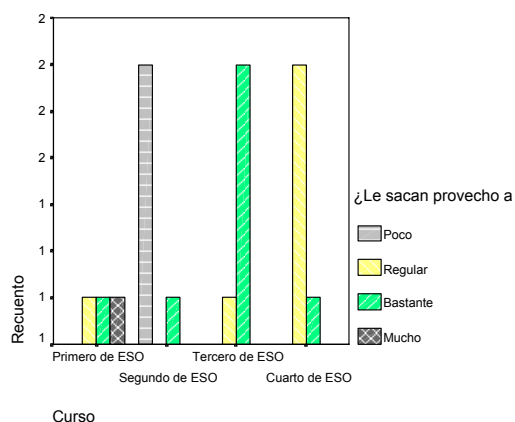
Al igual que ocurría en preguntas anteriores, los grupos de primero y cuarto se ven más favorecidos con las actividades desarrolladas en la tutoría

grupales. Para estos cursos, el 66,7%, le ha ayudado «mucho» o «bastante» a la hora de pensar por uno mismo sin dejarse llevar por los demás. En los restantes cursos, segundo y tercero, la percepción es diferente. En estos cursos estas actividades le ha servido mayoritariamente de una forma «regular» al 66,7% y solo el 33,3% le ha servido «bastante». Destaca nuevamente la posición de un grupo de cuarto de ESO que para el tutor, las actividades realizadas en las sesiones de tutoría le han servido para «poco» a la hora de pensar por uno mismo y tomar decisiones.

## 25. ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría individual?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría individual?

		¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría individual?					
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1	3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
	Segundo de ESO	Recuento	2	1		3	
		% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%	
		% del total	16,7%	8,3%		25,0%	
	Tercero de ESO	Recuento	1	2		3	
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
	Cuarto de ESO	Recuento	2	1		3	
		% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%	
		% del total	16,7%	8,3%		25,0%	
Total		Recuento	2	4	5	1	12
		% de Curso	16,7%	33,3%	41,7%	8,3%	100,0%
		% del total	16,7%	33,3%	41,7%	8,3%	100,0%



Según que cursos y grupos, la alternativa mayoritaria varía de manera significativa. Observando los resultados obtenidos en esta pregunta se ve difícil llegar a una conclusión de la distribución desigual de los grupos entre las alternativas posibles. En primero de ESO los tres grupos se sitúan en cada una de las opciones entre «regular» y «mucho». En cambio, en segundo, el 66,7% se dispone en la opción «poco» y el restante 33,3% en «bastante». Siguiendo con el comentario de los resultados, en tercero de ESO vuelven a distribuirse de una forma diferente aglutinándose dos de los grupos en la opción «bastante» y uno en «regular». Por último, en cuarto de ESO, se invierten los valores de tercero y dos de los grupos pasan a tomar parte de la alternativa «regular» y uno de «bastante».

Observando la disposición de los grupos en las diferentes alternativas se puede llegar a pensar que en algunos casos no se ha llevado un tipo de tutoría individual acorde con las necesidades de los alumnos o que, teniendo en cuenta las características propias de cada curso, la receptividad de los mismos ha sido escasa o nula.

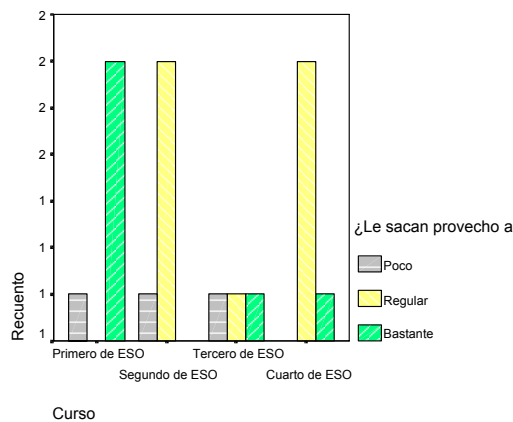
En definitiva, el curso que menos ha sacado partido a la tutoría individual ha sido segundo de ESO con el 66,7% que opina «poco», seguido por cuarto de ESO con el mismo porcentaje en la opción «regular». En los

restantes cursos el aprovechamiento de este tipo de tutoría es «bastante» o muy positivo.

## 26. ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?

		¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?				
		Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2	3	
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%	
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%	
Segundo de ESO	Recuento	1	2	3		
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%	
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	1	1	1	3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	2	1	3		
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento	3	5	4	12	
		% de Curso	25,0%	41,7%	33,3%	100,0%
		% del total	25,0%	41,7%	33,3%	100,0%



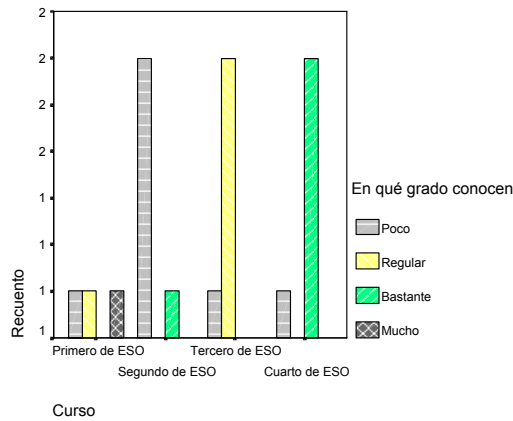
A diferencia de lo que ocurre en la pregunta anterior, el aprovechamiento de la tutoría grupal obtiene en general resultados peores a los alcanzados por la tutoría individual. Desaparece en las respuestas a esta cuestión la opción «mucho» limitándose las respuestas a tres opciones: «poco», «regular» y «bastante». En los tres primeros cursos de la ESO aparecen un grupo situado dentro de los que aprovechan «poco» la tutoría grupal. Es primero de ESO donde los tutores ven que se aprovecha mejor este tipo de tutoría, colocando los dos restante grupos en la opción «bastante». En segundo de ESO, al contrario que en el curso anterior, el aprovechamiento de este tipo de tutoría por los restante cursos es «regular», siendo el curso con peores resultados y por lo tanto el que menos ha aprovechado las sesiones de tutoría grupal. La distribución de los grupos en tercero de ESO es lineal disponiéndose un grupo en cada una de las alternativas, y por lo tanto sobresaliendo uno de los cursos con «bastante» aprovechamiento. La percepción de los tutores de cuarto de ESO es más positiva y prometedora. Para estos tutores dos de los grupos hacen un aprovechamiento «regular» de este tipo de tutoría y otro aprovecha «bastante» lo que se trata y discute en las sesiones tutoriales.



**27. En qué grado conocen sus intereses personales.**

**Tabla de contingencia Curso \* En qué grado conocen sus intereses personales**

		En qué grado conocen sus intereses personales				Total	
		Poco	Regular	Bastante	Mucho		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1		1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%		8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	2		1		3
		% de Curso	66,7%		33,3%		100,0%
		% del total	16,7%		8,3%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	2			3
		% de Curso	33,3%	66,7%			100,0%
		% del total	8,3%	16,7%			25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1		2		3	
	% de Curso	33,3%		66,7%		100,0%	
	% del total	8,3%		16,7%		25,0%	
Total	Recuento	5	3	3	1	12	
	% de Curso	41,7%	25,0%	25,0%	8,3%	100,0%	
	% del total	41,7%	25,0%	25,0%	8,3%	100,0%	

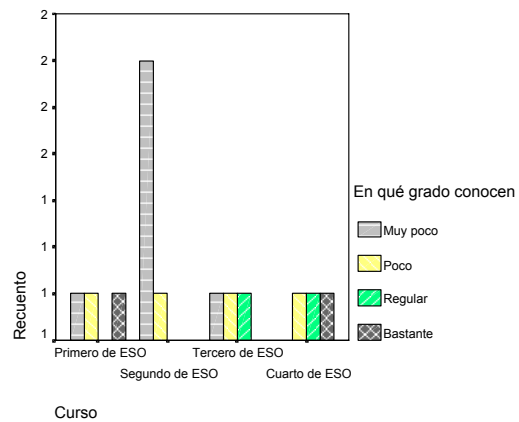


Como se podía esperar, los alumnos que mejor conocen sus intereses personales son los de cuarto de ESO, con el inciso de uno de los grupos. En líneas generales el grado de conocimiento de los intereses personales de cada alumno va aumentando conforme se va pasando a cursos superiores, es decir, hay una maduración personal que se ve reflejada en un mayor grado de consciencia por parte del alumno, de lo que verdaderamente quieren y anhelan. Para el 41,7% de los tutores sus alumnos estén «poco» al tanto de lo que significa «intereses personales» y más bien se dejan llevar por lo que dicta la sociedad. Un 25,0% piensa que tienen un conocimiento limitado pero razonable de lo que quieren personalmente. El porcentaje restante (33,3%) lo conforman los dos grupos de cuarto de ESO y otros dos más, uno de primero y otro de segundo de ESO.

## **28. En qué grado conocen sus intereses profesionales.**

**Tabla de contingencia Curso \* En qué grado conocen sus intereses profesionales**

		En qué grado conocen sus intereses profesionales					
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1		3	
		% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%		8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	2	1		3	
		% de Curso	66,7%	33,3%			100,0%
		% del total	16,7%	8,3%			25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	1	1	3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Total	Recuento	4	4	2	2	12	
	% de Curso	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%	100,0%	
	% del total	33,3%	33,3%	16,7%	16,7%	100,0%	

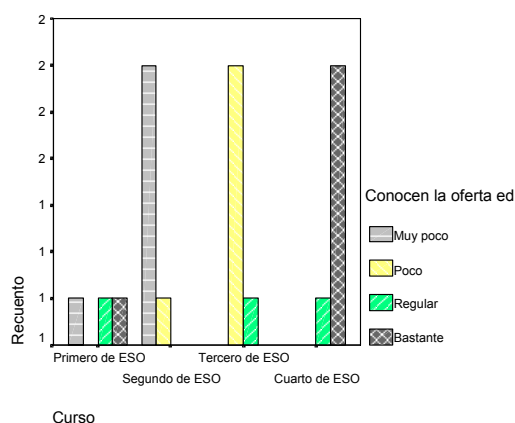


Los resultados de esta cuestión se puede decir que son peores en comparación con los observados en la cuestión anterior. El 66,7% de los tutores piensan que sus tutelados desconocen sus intereses profesionales, situándolos dentro de las alternativas «poco» o «muy poco». Conforme se pasa a cursos superiores el desconocimiento sobre este tema disminuye. Ya en tercero de ESO aparece un curso dentro de la opción «regular» y en cuarto de ESO se va más allá situando a un grupo dentro de los que conocen sus intereses «bastante» bien.

## 29. Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad.

Tabla de contingencia Curso \* Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad

		Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad					
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	1			3
		% de Curso	66,7%	33,3%			100,0%
		% del total	16,7%	8,3%			25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		2	1		3
		% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
		% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento			1	2	3
		% de Curso			33,3%	66,7%	100,0%
		% del total			8,3%	16,7%	25,0%
Total	Total	Recuento	3	3	3	3	12
		% de Curso	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% del total	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%

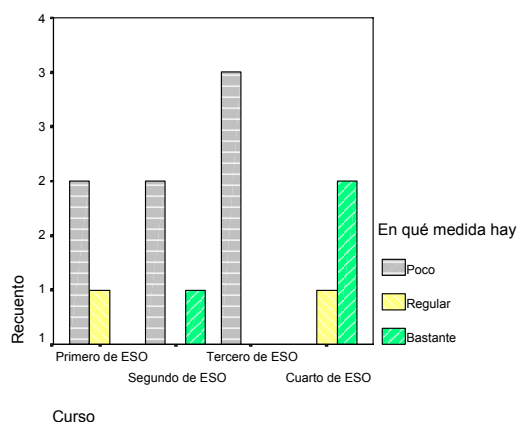


El desconocimiento de la optatividad que oferta el Centro a sus alumnos es generalizado en los cursos inferiores de esta etapa. Aunque aparecen dos grupos en primero de ESO situados en las opciones «regular» y «bastante» lo más natural es que ocurra como en segundo y tercero de ESO donde existe «muy poca» o «poca» conciencia de las asignaturas optativas de los planes de estudios del Colegio. Es en cuarto de ESO, donde el 66,7% de los tutores piensan que sus alumnos/as poseen un alto grado de comprensión entre las asignaturas optativas y los diferentes itinerarios que se le ofertan desde el Centro.

### 30. En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.

Tabla de contingencia Curso \* En qué medida hay ayuda para la elección de optativas

			En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.			Total
			Poco	Regular	Bastante	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	1		3
		% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%
		% del total	16,7%	8,3%		25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	2		1	3
		% de Curso	66,7%		33,3%	100,0%
		% del total	16,7%		8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	3			3
		% de Curso	100,0%			100,0%
		% del total	25,0%			25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Total		Recuento	7	2	3	12
		% de Curso	58,3%	16,7%	25,0%	100,0%
		% del total	58,3%	16,7%	25,0%	100,0%

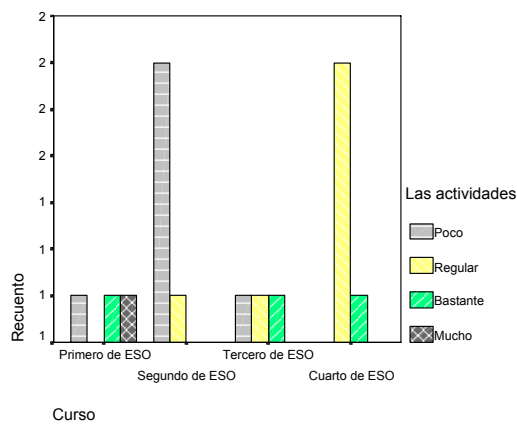


La posición más firme es la existencia de «poca» ayuda para la elección de la optatividad en los diferentes cursos. Sólo en cuarto de ESO torna esta idea adquiriendo tintes más alentadores. Para los tutores de este curso, el 66,7%, ve «bastantes» las ayudas y facilidades prestadas por el Centro para que este alumnado esté bien informado y en consecuencia capacitado para una elección acorde a sus intereses y prioridades personales.

**31. Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal le han permitido al alumnado conocerse más en profundidad.**

**Tabla de contingencia Curso \* Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal le han permitido al alumnado conocerse más en profundidad**

		Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal le han permitido al alumnado conocerse más en profundidad					
			Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	2	1			3	
	% de Curso	66,7%	33,3%			100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%			25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	1	1	1		3	
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento		2	1		3	
	% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%	
	% del total		16,7%	8,3%		25,0%	
Total	Recuento	4	4	3	1	12	
	% de Curso	33,3%	33,3%	25,0%	8,3%	100,0%	
	% del total	33,3%	33,3%	25,0%	8,3%	100,0%	



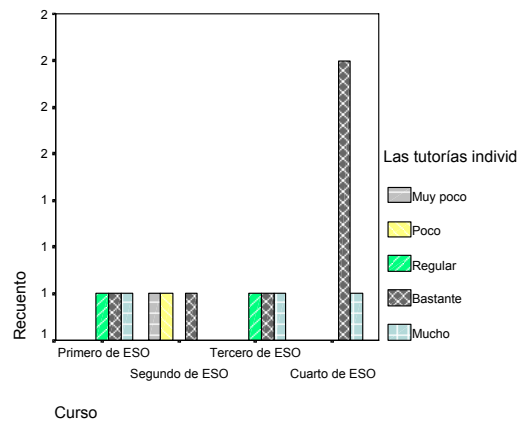
La visión de la tutoría grupal como medio para el conocimiento más profundo del alumno es algo bastante discutible. Según los resultados, para los grupos de primero de ESO es algo muy positivo al encontrarse dos grupos dentro de las opciones «bastante» y «mucho». Para los demás cursos la realidad es bien distinta. A segundo de ESO le es de «poca» utilidad para ese fin específico al encontrarse el 66,7% de los grupos en la opción «poco». En tercero de ESO la distribución de los tres grupos entre las tres opciones centrales denota una implicación poco aconsejable de los profesores - tutores en las tareas tutoriales. Por último, cuarto de ESO se alza con el segundo puesto dentro de los cursos donde las actividades desarrolladas en la tutoría grupal sí han servido, en un 66,7% de forma «regular» y en un 33,3% «bastante», para que los alumnos puedan conocerse mejor.

### 32. Las tutorías individuales entre el profesor – tutor y el alumno/a le han servido para tener más confianza en usted.

Tabla de contingencia Curso \* Las tutorías individuales entre el profesor - tutor y el alumno/a le han servido para tener más confianza en usted

		Las tutorías individuales entre el profesor - tutor y el alumno/a le han servido para tener más confianza en usted						
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento			1	1	1	3
		% de Curso			33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total			8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	1		1		3
		% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%		100,0%
		% del total	8,3%	8,3%		8,3%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento			1	1	1	3
		% de Curso			33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total			8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento				2	1	3
		% de Curso				66,7%	33,3%	100,0%
		% del total				16,7%	8,3%	25,0%
Total	Recuento	1	1	2	5	3	12	
	% de Curso	8,3%	8,3%	16,7%	41,7%	25,0%	100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	16,7%	41,7%	25,0%	100,0%	



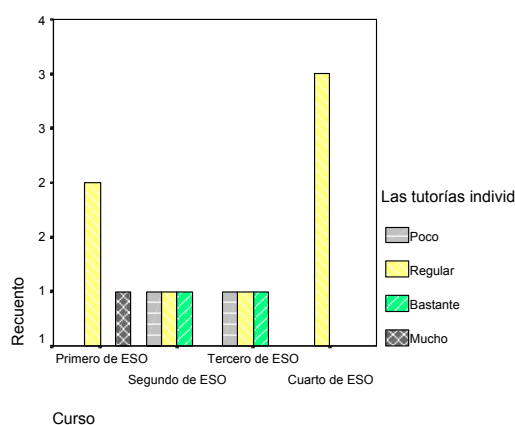


En el 66,7% de los casos, las tutorías individuales si han servido «bastante» o «mucho» para que los alumnos tengan más confianza en su profesor - tutor. Destacan dos grupos de segundo de ESO en los que se opina todo lo contrario. En uno de ellos el profesor - tutor piensa que este tipo de tutoría ha servido para «muy poco» y en otro grupo simplemente para «poco». Son los únicos casos más extremistas de los doce grupos.

### 33. Las tutorías individuales le han servido al alumnado para conocerse mejor.

Tabla de contingencia Curso \* Las tutorías individuales le han servido al alumnado para conocerse mejor

		Las tutorías individuales le han servido al alumnado para conocerse mejor					
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2		1	3
		% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%
		% del total		16,7%		8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1	1	1		3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
Tercero de ESO	Recuento	1	1	1		3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		3			3	
		% de Curso		100,0%			100,0%
		% del total		25,0%			25,0%
Total	Recuento	2	7	2	1	12	
		% de Curso	16,7%	58,3%	16,7%	8,3%	100,0%
		% del total	16,7%	58,3%	16,7%	8,3%	100,0%



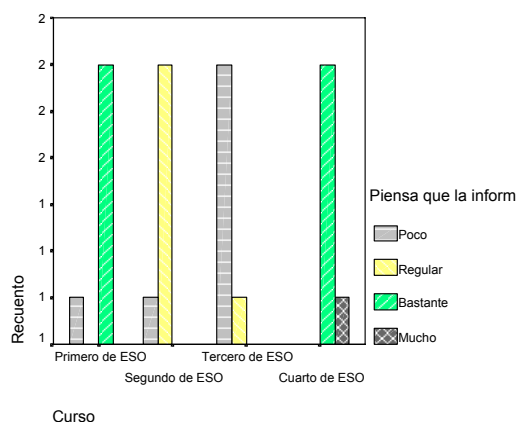
La mayoría de los tutores, el 58,3%, piensa que la tutoría individual le ha permitido al alumnado conocerse mejor según los casos y los tutores, y por lo tanto la opción más elegida es «regular». En segundo y tercero la

distribución de los grupos entre las diferentes alternativas es homogénea entre «poco», «regular» y «bastante». En el caso de cuarto de ESO se aprecia una total coincidencia en la respuesta emitida por los diferentes tutores de estos grupos. Cada uno de ellos afirma que en algunos casos la tutoría individual le ha permitido al alumno/a ahondar en sí mismo y conocerse mejor.

### 34. Piensa que la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada.

Tabla de contingencia Curso \* Piensa que la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada

		Piensa que la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada				Total
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		2	3
		% de Curso	33,3%		66,7%	100,0%
		% del total	8,3%		16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	2	1		3
		% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%
		% del total	16,7%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento			2	1	3
	% de Curso			66,7%	33,3%	100,0%
	% del total			16,7%	8,3%	25,0%
Total	Recuento	4	3	4	1	12
	% de Curso	33,3%	25,0%	33,3%	8,3%	100,0%
	% del total	33,3%	25,0%	33,3%	8,3%	100,0%

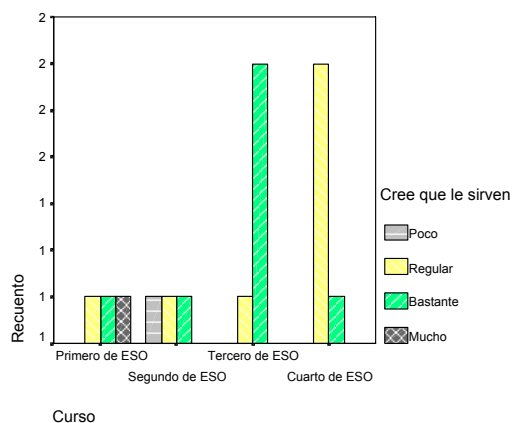


Para dos de los grupos de primero de ESO la información ofrecida es «bastante» adecuada mientras que para el grupo restante ha sido escasa. En los cursos superiores, la idea general es menos positiva, sobre todo en tercero de ESO donde el 66,7% piensa que es «poca» la información ofrecida sobre este tema. En cuarto de ESO la situación es muy diferente. Para dos de los grupos de este curso la información sobre las elecciones académicas es «bastante» adecuada y para el último grupo ha sido «mucho» la información recibida.

**35. Cree que le sirven las tutorías individuales con su profesor – tutor.**

**Tabla de contingencia Curso \* Cree que le sirven las tutorías individuales con su profesor - tutor**

		Cree que le sirven las tutorías individuales con su profesor - tutor					
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		1	1	1	3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Tercero de ESO	Recuento			1	2	3	
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%	
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento			2	1	3	
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento		1	5	5	1	12
		% de Curso	8,3%	41,7%	41,7%	8,3%	100,0%
		% del total	8,3%	41,7%	41,7%	8,3%	100,0%

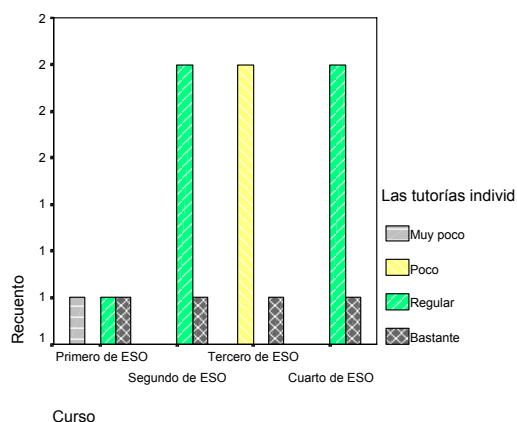


La visión general sobre el tema se contrapone entre los profesores - tutores que opinan «poco» - «regular» (50,0%) y los que opinan «bastante» - «mucho» (50,0%). Una lectura más detenida de los resultados deja ver que para el alumnado de primero y tercero de ESO es de «bastante» ayuda las tutorías individuales con su profesor - tutor y por lo tanto le sirven personalmente. En los otros dos cursos los profesores entienden todo lo contrario. Para el 66,7% de segundo de ESO este tipo de tutoría le sirve «poco» o «regular» a los alumnos. Este mismo hecho se reproduce en cuarto con el 66,7% que elige «regular» como la idea mayoritaria.

### **36. Las tutorías individuales le han permitido elegir mejor su futuro académico.**

**Tabla de contingencia Curso \* Las tutorías individuales le han permitido elegir mejor su futuro académico**

		Las tutorías individuales le han permitido elegir mejor su futuro académico					
		Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento			2	1	3
		% de Curso			66,7%	33,3%	100,0%
		% del total			16,7%	8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		2		1	3
		% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%
		% del total		16,7%		8,3%	25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento			2	1	3
		% de Curso			66,7%	33,3%	100,0%
		% del total			16,7%	8,3%	25,0%
Total	Recuento	1	2	5	4	12	
	% de Curso	8,3%	16,7%	41,7%	33,3%	100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%	41,7%	33,3%	100,0%	

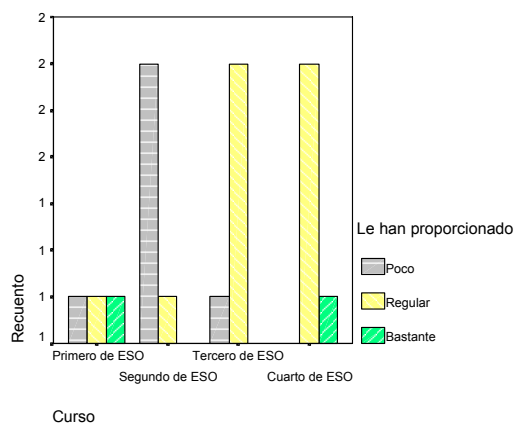


En el 33,3% de los casos las tutorías individuales han servido para que el alumnado de los diferentes cursos elija mejor su futuro académico. En este sentido, la mayoría de los profesores - tutores opinan que las tutorías individuales sólo afectan de forma «regular» a la elección de su futuro académico. Por último, una cuarta parte de los cursos, el 25,0%, se acogen a la opinión de que este tipo de tutoría «poca» o «muy poca» relación a la hora de elegir el futuro académico de los alumnos. Por cursos las opiniones son relativamente equiparables salvo en tercero de ESO donde existe un aumento considerable de tutores que opinan que «poco» sirven las tutorías individuales para elegir mejor el futuro académico de sus alumnos.

### 37. Le han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional.

**Tabla de contingencia Curso \* Le han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional**

		Le han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional				
		Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	2	1		3	
	% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%		25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	1	2		3	
	% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento		2	1	3	
	% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%	
	% del total		16,7%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento	4	6	2	12	
	% de Curso	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%	
	% del total	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%	





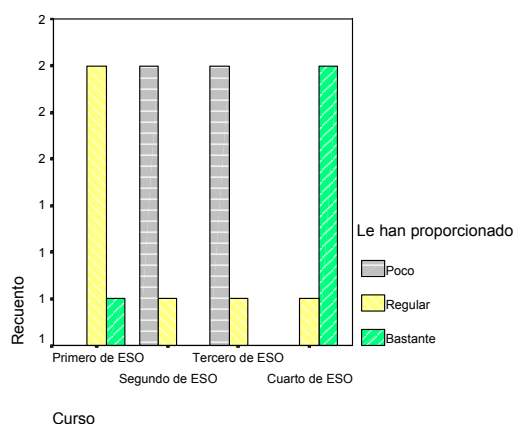
La visión de los tutores sobre este tema se refleja en una curva ascendente en la que, los cursos inferiores han sido objeto de escasa información profesional y conforme se va pasando a cursos superiores, esta curva se desplaza hacia valores más positivos y por lo tanto más cercanos a una mayor información sobre los intereses y salidas profesionales. En datos, este hecho se constata en que el 66,7% de los cursos de segundo de ESO expresan que han tenido «poca» información al respecto y en tercero y cuarto el mismo porcentaje aparece pero esta vez encasillado dentro de la opción «regular». Siguiendo con esta curva ascendente, un último grupo de cuarto de ESO piensa que la información profesional ofrecida al alumnado ha sido «bastante» y por lo tanto muy positiva para poder elegir adecuadamente su futuro profesional.

Hay que hacer una mención especial al hecho que un tutor de primero de ESO admita que la información ofrecida a los alumnos de este curso haya sido «bastante» para la futura elección profesional del alumnado. El hecho de ser un primer curso y situarse dentro de la alternativa señalada, contrasta con la carente necesidad del propio alumnado de este tipo de edades sobre este tipo de información.

### 38. Le han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico.

**Tabla de contingencia Curso \* Le han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico**

		Le han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico				
		Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	1		3
		% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%
		% del total	16,7%	8,3%		25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2	1		3
		% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%
		% del total	16,7%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Total	Total	Recuento	4	5	3	12
		% de Curso	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
		% del total	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%



En los dos cursos intermedios la realidad subyacente de los datos obtenidos es que «poca» la información que se le ha ofrecido a estos cursos para poder elegir adecuadamente su futuro académico. En los otros dos cursos laterales la visión es diferente. Para primero de ESO, el 66,7% de los tutores piensa que la información que se le ha proporcionado ha sido «regular» y el 33,3% «bastante». En cuarto de ESO, este porcentaje se invierte y el 66,7% ve «bastante» la información ofrecido como para que puedan elegir su futuro académico adecuadamente.

**39. ¿Qué temas piensa que le gustaría tratar en la tutoría individual?**

		Curso					
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
Qué temas piensa que le gustaría tratar en la tutoría	Técnicas de estudio	Recuento	N=2	N=2	N=1	N=1	N=6
		% fila	(33,3%)	(33,3%)	(16,7%)	(16,7%)	(100,0%)
		% columna	(16,7%)	(14,3%)	(6,3%)	(7,7%)	(10,9%)
	Educación sexual	Recuento	N=2			N=1	N=3
		% fila	(66,7%)			(33,3%)	(100,0%)
		% columna	(16,7%)			(7,7%)	(5,5%)
	Drogas	Recuento	N=1	N=1			N=2
		% fila	(50,0%)	(50,0%)			(100,0%)
		% columna	(8,3%)	(7,1%)			(3,6%)
	Bebidas Alcohólicas	Recuento		N=1			N=1
		% fila		(100,0%)			(100,0%)
		% columna		(7,1%)			(1,8%)
	Familiares	Recuento		N=2	N=2	N=3	N=7
		% fila		(28,6%)	(28,6%)	(42,9%)	(100,0%)
		% columna		(14,3%)	(12,5%)	(23,1%)	(12,7%)
	Anorexia y bulimia	Recuento		N=1			N=1
		% fila		(100,0%)			(100,0%)
		% columna		(7,1%)			(1,8%)
	Tabaco	Recuento	N=1	N=1			N=2
		% fila	(50,0%)	(50,0%)			(100,0%)
		% columna	(8,3%)	(7,1%)			(3,6%)
	Desarrollo de la autoestima	Recuento	N=1	N=2	N=3	N=1	N=7
		% fila	(14,3%)	(28,6%)	(42,9%)	(14,3%)	(100,0%)
		% columna	(8,3%)	(14,3%)	(18,8%)	(7,7%)	(12,7%)
	Orientación personal	Recuento	N=2	N=2	N=3	N=2	N=9
		% fila	(22,2%)	(22,2%)	(33,3%)	(22,2%)	(100,0%)
		% columna	(16,7%)	(14,3%)	(18,8%)	(15,4%)	(16,4%)
Orientación profesional y laboral	Recuento	N=1	N=1	N=3	N=2	N=7	
	% fila	(14,3%)	(14,3%)	(42,9%)	(28,6%)	(100,0%)	
	% columna	(8,3%)	(7,1%)	(18,8%)	(15,4%)	(12,7%)	
Ocio y tiempo libre	Recuento	N=1	N=1	N=2		N=4	
	% fila	(25,0%)	(25,0%)	(50,0%)		(100,0%)	
	% columna	(8,3%)	(7,1%)	(12,5%)		(7,3%)	
Académicos	Recuento	N=1		N=2	N=3	N=6	
	% fila	(16,7%)		(33,3%)	(50,0%)	(100,0%)	
	% columna	(8,3%)		(12,5%)	(23,1%)	(10,9%)	
Total	Recuento	N=3	N=3	N=3	N=3	N=12	
	% fila	(5,5%)	(5,5%)	(5,5%)	(5,5%)	(21,8%)	
	% columna	(25,0%)	(21,4%)	(18,8%)	(23,1%)	(21,8%)	
	% tabla	(5,5%)	(5,5%)	(5,5%)	(5,5%)	(21,8%)	

Manteniendo el 10,0% como valor representativo de una opción, los resultados obtenidos del análisis de la tabla de contingencia anterior son los siguientes. De manera global, el tema más elegido por los diferentes tutores para ser tratado en la tutoría individual es la «orientación personal» con el 16,4% del total. El segundo tema importante a tratar sería la «familia» en el 12,7% de los casos. Con este mismo porcentaje pero con menos representación en diferentes cursos estaría el tema del «desarrollo de la autoestima» y la «orientación profesional y laboral». Con el 10,9% nos encontramos con dos temas cuya elección es opuesta entre el primer ciclo de la ESO y el segundo. Estos temas son las «técnicas de estudio» y los «académicos».

Ya por cursos, la temática a tratar en las tutorías individuales evoluciona a lo largo de los diferentes cursos diluyéndose en los primeros cursos y concentrándose en los dos últimos. Hay una mayor coincidencia en los temas a tratar en los cursos superior y de igual forma ocurre a la hora de examinar los cursos inferiores. Enumerando los temas más sobresalientes en cada curso, en primero de ESO encontraríamos tres: «técnicas de estudio» (16,7%), «educación sexual» (16,7%) y «orientación personal» (16,7%). En segundo los temas sobresalientes son: las «técnicas de estudio» (14,3%), «familiares» (14,3%), «desarrollo de la autoestima» (14,3%) y «orientación personal» (14,3%). En lo que respecta a tercero de ESO la temática a tratar aumenta de manera considerable y se concentra en los temas «familiares» (12,5%), el «desarrollo de la autoestima» (18,8%), la «orientación personal» (18,8%), la «orientación profesional y laboral» (18,8%), el «ocio y tiempo libre» (12,5%) y los temas «académicos» con el 12,5%. En el último curso de la ESO se produce una disminución de los temas a tratar con el consiguiente aumento del porcentaje relativo. Los temas más importantes para este último curso son: «familiares» (23,1%), «orientación personal»

(15,4%), «orientación profesional y laboral» (15,4%) y «académicos» (23,1%).

**40. ¿Qué temas piensa que le gustaría tratar en la tutoría grupal?**

		Curso				Total
		Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	
Qué temas piensa que le gustaría tratar en la tutoría	Técnicas de estudio	Recuento	N=2	N=1	N=1	N=4
		% fila	(50,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(100,0%)
		% columna	(16,7%)	(7,1%)	(6,7%)	(7,5%)
Educación vial		% tabla	(3,8%)	(1,9%)	(1,9%)	(7,5%)
	Recuento				N=1	N=1
	% fila				(100,0%)	(100,0%)
Educación sexual		% columna			(8,3%)	(1,9%)
		% tabla			(1,9%)	(1,9%)
	Recuento	N=2		N=1		N=3
Educación para el consumo		% fila	(66,7%)		(33,3%)	(100,0%)
		% columna	(16,7%)		(6,7%)	(5,7%)
		% tabla	(3,8%)		(1,9%)	(5,7%)
Drogas	Recuento	N=1	N=1	N=2		N=4
	% fila	(25,0%)	(25,0%)	(50,0%)		(100,0%)
	% columna	(8,3%)	(7,1%)	(13,3%)		(7,5%)
Bebidas Alcohólicas		% tabla	(1,9%)	(1,9%)	(3,8%)	(7,5%)
	Recuento	N=1	N=1	N=2		N=4
	% fila	(25,0%)	(25,0%)	(50,0%)		(100,0%)
Anorexia y bulimia		% columna	(8,3%)	(7,1%)	(13,3%)	(7,5%)
		% tabla	(1,9%)	(1,9%)	(3,8%)	(7,5%)
	Recuento		N=1			N=1
Familiares		% fila	(100,0%)			(100,0%)
		% columna	(7,1%)			(1,9%)
		% tabla	(1,9%)			(1,9%)
Tabaco	Recuento		N=2		N=2	N=4
	% fila		(50,0%)		(50,0%)	(100,0%)
	% columna		(14,3%)		(16,7%)	(7,5%)
Desarrollo de la autoestima		% tabla	(3,8%)		(3,8%)	(7,5%)
	Recuento	N=1	N=1	N=1		N=3
	% fila	(33,3%)	(33,3%)	(33,3%)		(100,0%)
Orientación personal		% columna	(8,3%)	(7,1%)	(6,7%)	(5,7%)
		% tabla	(1,9%)	(1,9%)	(1,9%)	(5,7%)
	Recuento	N=1	N=3	N=1	N=2	N=7
Orientación profesional y laboral		% fila	(14,3%)	(42,9%)	(14,3%)	(28,6%)
		% columna	(8,3%)	(21,4%)	(6,7%)	(16,7%)
		% tabla	(1,9%)	(5,7%)	(1,9%)	(3,8%)
Ecología	Recuento	N=1			N=3	N=5
	% fila	(20,0%)			(60,0%)	(100,0%)
	% columna	(8,3%)			(25,0%)	(9,4%)
Ocio y tiempo libre		% tabla	(1,9%)		(5,7%)	(9,4%)
	Recuento	N=1	N=2	N=1	N=1	N=4
	% fila	(25,0%)	(50,0%)	(25,0%)		(100,0%)
Académicos		% columna	(8,3%)	(14,3%)	(6,7%)	(7,5%)
		% tabla	(1,9%)	(3,8%)	(1,9%)	(7,5%)
	Recuento			N=2	N=3	N=5
Total		% fila			(40,0%)	(60,0%)
		% columna			(13,3%)	(25,0%)
		% tabla			(3,8%)	(5,7%)
Total	Recuento	N=3	N=3	N=3	N=3	N=12
	% fila	(5,7%)	(5,7%)	(5,7%)	(5,7%)	(22,6%)
	% columna	(25,0%)	(21,4%)	(20,0%)	(25,0%)	(22,6%)
	% tabla	(5,7%)	(5,7%)	(5,7%)	(5,7%)	(22,6%)

El examen detallado de la tabla de contingencia sobre la temática a desarrollar en la tutoría grupal, desvela un aumento considerable en número con respecto a la temática de la tutoría individual. Otro de los aspectos dignos de reseñar es la escasa coincidencia en cuanto a temas entre los diferentes cursos. Solo se puede advertir tres coincidencias significativas: los temas «familiares» y el «desarrollo de la autoestima» en segundo y cuarto de ESO y los temas «académicos» en tercero y cuarto. En los demás casos hay una amplia dispersión de elecciones sin concentrarse de forma significativa. Sólo destacaremos exclusivamente aquellos temas que han sido elegidos nada más que por un curso específico y que si es significativo por la particularidad que entraña y por los tutores de los cursos que los eligen. Sólo es importante el tema de la «educación sexual» en primero de ESO, de igual forma, la «educación para el consumo» y el «ocio y el tiempo libre» se les preste mayor atención en segundo de ESO. En tercero destacan las «drogas» y las «bebidas alcohólicas».

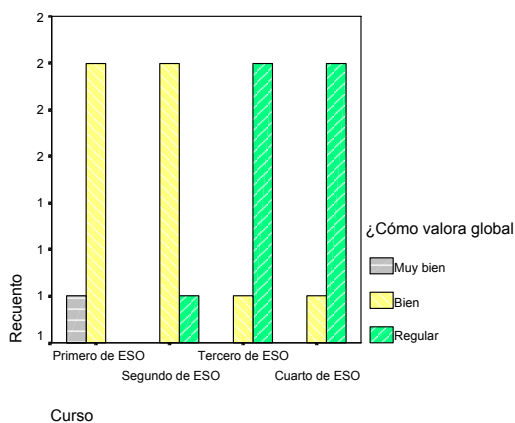
Ya más detenidamente, en primero de ESO se eligen diez temas de los cuales destacan por encima del 10,0% las «técnicas de estudio» (16,7%) y la «educación sexual» (16,7%). En segundo los temas elegidos a desarrollar en la tutoría grupal son nueve de los que resaltan la «educación para el consumo» (14,3%), la «familia» (14,3%), el «desarrollo de la autoestima» (21,4%) y el «ocio y tiempo libre» (14,3%). Es en tercero de ESO donde el número de temas es mayor llegando a once, de entre los que destacan las «drogas» (13,3%), las «bebidas alcohólicas» (13,3%), la «orientación profesional y laboral» (13,3%) y los asuntos «académicos» (13,3%). En el último curso la temática a abordar se reduce a seis temas muy concretos de los que podemos resaltar la «familia» (16,7%), el «desarrollo de la autoestima» (16,7%), la «orientación personal» (25,0%) y los asuntos «académicos» (25,0%).



### 41. ¿Cómo valora globalmente la tutoría grupal?

Tabla de contingencia Curso \* 41.¿Cómo valora globalmente la tutoría grupal?

		41.¿Cómo valora globalmente la tutoría grupal?				
		Muy bien	Bien	Regular	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2	3	
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%	
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%	
	Segundo de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		1	2	3	
	% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%	
	% del total		8,3%	16,7%	25,0%	
Total	Recuento	1	6	5	12	
	% de Curso	8,3%	50,0%	41,7%	100,0%	
	% del total	8,3%	50,0%	41,7%	100,0%	

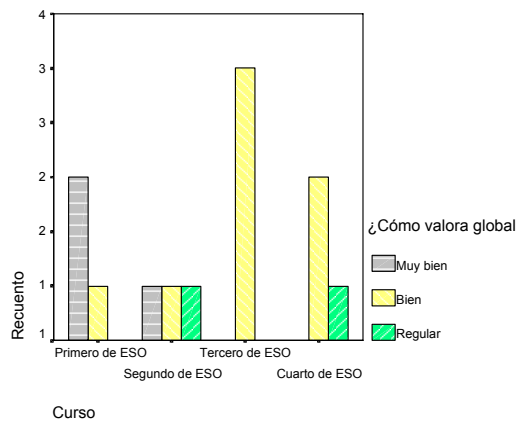


Ante la pregunta sobre la valoración global de la tutoría grupal, el 58,3% de los tutores piensa que «bien» o «muy bien». El resto de tutores opinan que «regular». Por cursos, los tutores de primero y segundo de ESO son más positivos que la media situando a cinco de los seis grupos dentro de las alternativas «bien» y «muy bien». En los otros dos cursos superiores la opinión es contraria. Cuatro de los seis cursos se posicionan en la opción «regular» mientras que los dos restantes en la opción «bien». Esto sólo puede deberse a la insatisfacción que produce este tipo de tutoría.

#### **42. ¿Cómo valora globalmente la tutoría individual?**

**Tabla de contingencia Curso \* 42.¿Cómo valora globalmente la tutoría individual?**

		42.¿Cómo valora globalmente la tutoría individual?				
		Muy bien	Bien	Regular	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	1	3	
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
	Segundo de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		3	3	
		% de Curso		100,0%	100,0%	
		% del total		25,0%	25,0%	
	Cuarto de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Total		Recuento	3	7	2	12
		% de Curso	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%
		% del total	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%

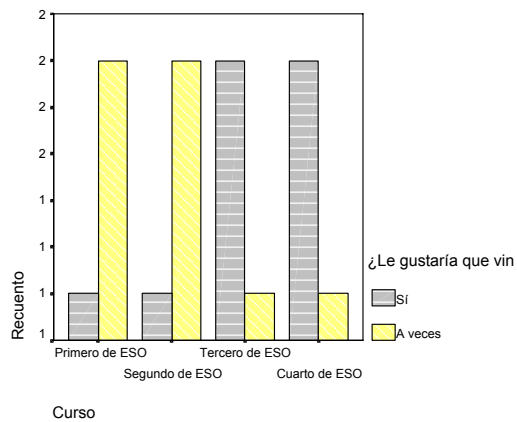


La valoración de la tutoría individual a tenor de los propios tutores es mucho más positiva que la valoración que hacen de la tutoría grupal. En este caso, el 83,3%, piensa que esta «bien» o «muy bien» mientras que tan solo dos en dos casos, el 16,7%, la opinión es «regular». La valoración es más negativa según nos alejamos de los primeros cursos y nos acercamos a cuarto de ESO. La opinión que se tiene de ésta tutoría en este curso se enfría debido a la situación de un curso dentro de la opción «regular».

**43. ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?**

		¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?			
					Total
		Sí	A veces		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
Total		Recuento	6	6	12
		% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%



Los comentarios que se pueden hacer a las respuestas emitidas por los tutores son muy escuetos. El primero es que hay una diferenciación significativa entre lo que opinan los profesores - tutores del primer ciclo de la ESO y los del segundo ciclo. Las respuestas de unos y otros son un reflejo invertido y complementario. En segundo lugar, hay una ausencia de la alternativa «no» por lo que hay una clara determinación por parte de los profesores - tutores por la renovación y las nuevas ideas. En tercer lugar los tutores del primer ciclo son más autónomos a la hora de desarrollar las sesiones de la tutoría grupal mientras que los tutores del segundo ciclo expresan una cierta simpatía a la incorporación de agentes externos al centro en el desarrollo de las sesiones de tutoría grupal.

### 43.1. ¿Por qué?

		Curso				Total	
		Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO		
¿Por qué?	Porque serían más entretenidas	Recuento				N=1	N=1
		% fila				(100,0%)	(100,0%)
		% columna				(14,3%)	(4,3%)
		% tabla				(4,3%)	(4,3%)
	Porque podrían dar otra visión a los temas	Recuento	N=3	N=3	N=2	N=3	N=11
		% fila	(27,3%)	(27,3%)	(18,2%)	(27,3%)	(100,0%)
		% columna	(60,0%)	(60,0%)	(33,3%)	(42,9%)	(47,8%)
		% tabla	(13,0%)	(13,0%)	(8,7%)	(13,0%)	(47,8%)
	Porque el tutor no está suficientemente preparado para darla	Recuento		N=1	N=2		N=3
		% fila		(33,3%)	(66,7%)		(100,0%)
		% columna		(20,0%)	(33,3%)		(13,0%)
		% tabla		(4,3%)	(8,7%)		(13,0%)
Porque son personas expertas en esos temas	Recuento	N=2	N=1	N=2	N=3	N=8	
	% fila	(25,0%)	(12,5%)	(25,0%)	(37,5%)	(100,0%)	
	% columna	(40,0%)	(20,0%)	(33,3%)	(42,9%)	(34,8%)	
	% tabla	(8,7%)	(4,3%)	(8,7%)	(13,0%)	(34,8%)	
Total	Recuento	N=3	N=3	N=3	N=3	N=12	
	% fila	(13,0%)	(13,0%)	(13,0%)	(13,0%)	(52,2%)	
	% columna	(60,0%)	(60,0%)	(50,0%)	(42,9%)	(52,2%)	
	% tabla	(13,0%)	(13,0%)	(13,0%)	(13,0%)	(52,2%)	

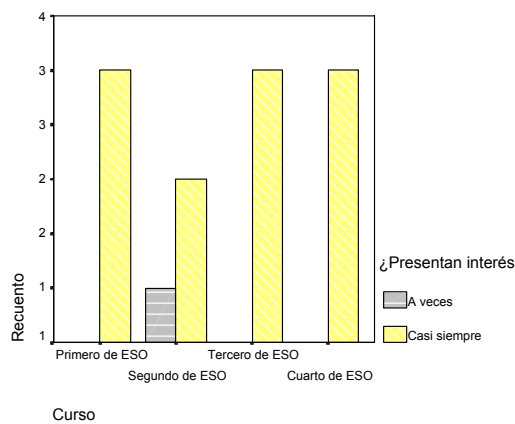
Al preguntarle a los profesores - tutores sobre el porqué, la respuesta mayoritaria es «porque podrían dar otra visión a los temas» (47,8%). En segundo lugar «porque son personas expertas en esos temas» (34,8%). En tercer lugar «porque el tutor no está suficientemente preparado para darla» (13,0%). En cuarto y último lugar estaría con el 4,3% «por que serían más entretenidas».

**B) Dimensión Padres.**

**44. ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?**

		¿Presentan interés por la educación de sus hijos?			
		A veces	Casi siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Total	Total	Recuento	1	11	12
		% de Curso	8,3%	91,7%	100,0%
		% del total	8,3%	91,7%	100,0%



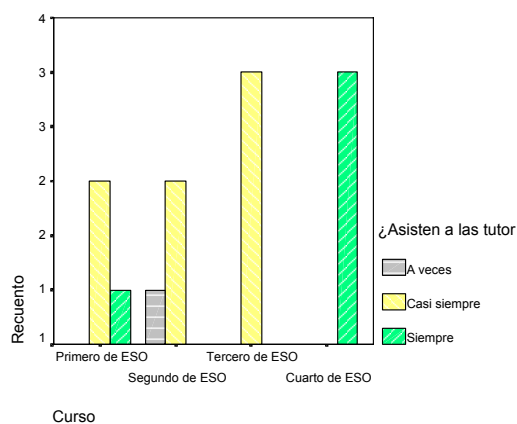
Con el 91,7%, la opinión de los tutores ante esta cuestión es clara dentro de lo que representa la alternativa elegida mayoritariamente: «casi siempre». Sólo un tutor opina que los padres prestan interés por la educación de sus hijos «a veces».

#### **45. ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?**

		¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?				
		A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento			3	3
		% de Curso			100,0%	100,0%
		% del total			25,0%	25,0%
Total		Recuento	1	7	4	12
		% de Curso	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%



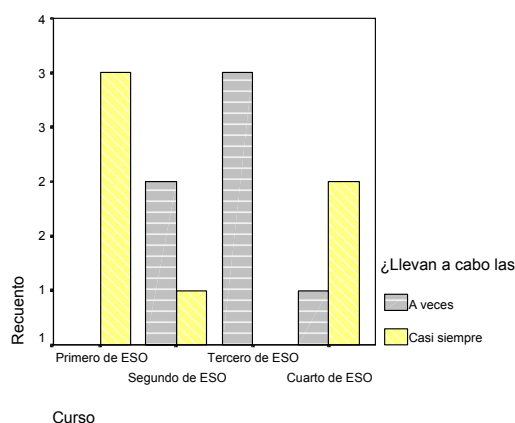


Para el 58,3% de los tutores los padres asisten a las tutorías «casi siempre» y en otros casos, en el 33,3%, «siempre». Sólo para un tutor los padres van a las tutorías «a veces». Por cursos destaca cuarto de ESO donde se afirma, por el 100,0% de los tutores, que «casi siempre» van los padres a tutoría cuando se les llama.

## 46. ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?

		¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?			
		A veces	Casi siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	3		3
		% de Curso	100,0%		100,0%
		% del total	25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Total	Total	Recuento	6	6	12
		% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%
		% del total	50,0%	50,0%	100,0%



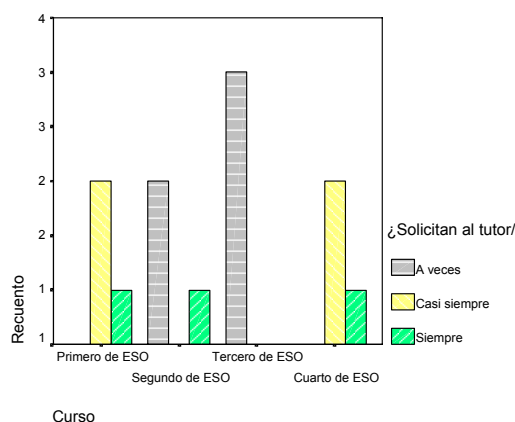
Ante esta pregunta la opinión de los tutores se divide en partes iguales afirmando el 50,0% que «a veces» llevan a cabo las acciones pactadas y el otro 50,0% opina que «casi siempre» se hace. Para primero de ESO las

acciones pactadas con los padres se realizan «casi siempre» en el 100,0% de los casos. En segundo de ESO la mayoría opina que sólo se llevan a cabo «a veces» y en tercero esta mayoría se torna al 100,0%. En el curso superior los valores vuelven a cambiar y se sitúa la visión mayoritaria en la opción «casi siempre».

#### 47. ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?

		¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?			Total	
		A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	1	3	
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
	Segundo de ESO	Recuento	2	1	3	
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
	Tercero de ESO	Recuento	3		3	
		% de Curso	100,0%		100,0%	
		% del total	25,0%		25,0%	
	Cuarto de ESO	Recuento	2	1	3	
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
Total		Recuento	5	4	3	12
		% de Curso	41,7%	33,3%	25,0%	100,0%
		% del total	41,7%	33,3%	25,0%	100,0%

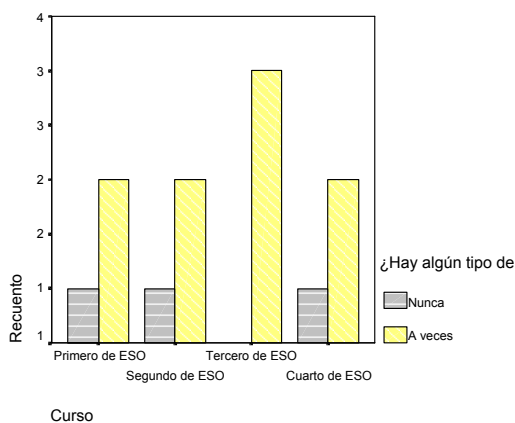


En los dos cursos extremos las opiniones de los tutores son idénticas. El 66,7% opinan que los padres solicitan tutoría «casi siempre» y el 33,3% restante lo hace «siempre». En el caso de los cursos intermedios, las opiniones vuelven a coincidir relativamente ya que uno de los grupos de segundo de ESO se sitúa en la opción «siempre» descompensando la tónica general de ambos cursos que opinan «a veces». Una de las conclusiones que se puede extraer de los datos es que en los cursos intermedios hay una mayor llamada de los tutores hacia los padres y por lo tanto estos no solicitan tutoría; y otra es que, en esa edad complicada de los alumnos de segundo y tercero de ESO existe un cierto desánimo por parte de los padres que lleva a una despreocupación relativa por la tendencia de su hijo en el colegio.

#### 48. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?

Curso			¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?		
			Nunca	A veces	Total
Primero de ESO	Recuento		1	2	3
	% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
	% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		1	2	3
	% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
	% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento			3	3
	% de Curso			100,0%	100,0%
	% del total			25,0%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		1	2	3
	% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
	% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Total	Recuento		3	9	12
	% de Curso		25,0%	75,0%	100,0%
	% del total		25,0%	75,0%	100,0%

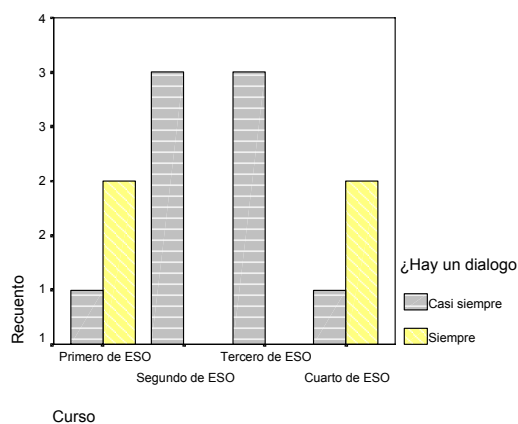


Las respuestas que dan los tutores a esta pregunta, coinciden en expresar, en un 75,0%, que «a veces» existe algún tipo de actitud negativa por parte de los padres hacia el Colegio. El otro 25,0% piensa que esto no ocurre «nunca», lo que es lo mismo, un grupo de cada curso (aproximadamente). En el caso de tercero de ESO la opinión es unánime al afirmar que los padres tienen «a veces» algún tipo de actitud negativa cuando van al Centro.

#### **49. ¿Hay un diálogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Hay un dialogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?**

		¿Hay un dialogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?			
		Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	3		3
		% de Curso	100,0%		100,0%
		% del total	25,0%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	3		3
		% de Curso	100,0%		100,0%
		% del total	25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	2	3	
	% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%	25,0%	
Total	Recuento	8	4	12	
	% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
	% del total	66,7%	33,3%	100,0%	

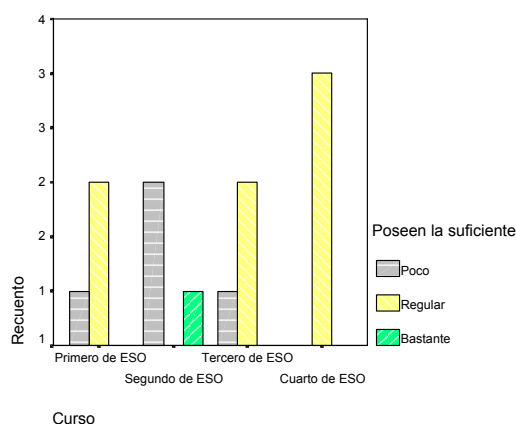


Las respuestas a esta pregunta se sitúan entre «casi siempre» y «siempre». El 100,0% de los tutores de segundo y tercero de ESO afirma que «casi siempre» existe ese diálogo fluido al que se hace referencia. En el caso de los cursos extremos las opiniones son similares. El 33,3% confirma la existencia de un diálogo fluido «casi siempre» mientras que el 66,7% asevera que esto mismo ocurre «siempre» en sus casos.

## 50. Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el centro.

Tabla de contingencia Curso \* Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el centro

		Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el centro				
			Poco	Regular	Bastante	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2		1	3
		% de Curso	66,7%		33,3%	100,0%
		% del total	16,7%		8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
Total	Total	Recuento	4	7	1	12
		% de Curso	33,3%	58,3%	8,3%	100,0%
		% del total	33,3%	58,3%	8,3%	100,0%



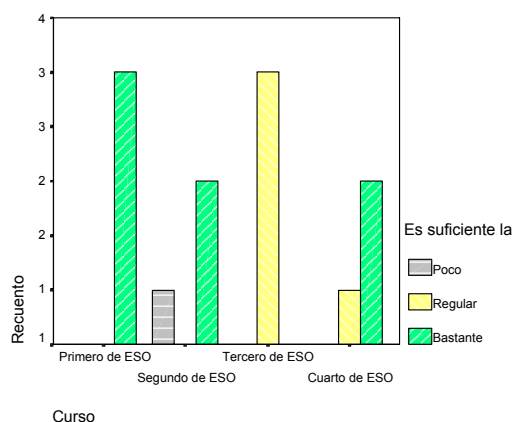


Más del 50% de los tutores afirma que la información que poseen los padres para ayudar a sus hijos en la elección de la optatividad que oferta el Centro es «regular» (58,3%). El 33,3% restante piensa que es «poca» y solo un caso en segundo de ESO, el 8,3%, afirma que la información de la que disponen los padres para tal fin es «bastante».

### 51. Es suficiente la información que aporta el profesor – tutor sobre su hijo/a.

Tabla de contingencia Curso \* Es suficiente la información que aporta el profesor - tutor sobre el alumno.

		Es suficiente la información que aporta el profesor - tutor sobre el alumno.			
		Poco	Regular	Bastante	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1		2	3
	% de Curso	33,3%		66,7%	100,0%
	% del total	8,3%		16,7%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento		3		3
	% de Curso		100,0%		100,0%
	% del total		25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		1	2	3
	% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
	% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Total	Recuento	1	4	7	12
	% de Curso	8,3%	33,3%	58,3%	100,0%
	% del total	8,3%	33,3%	58,3%	100,0%

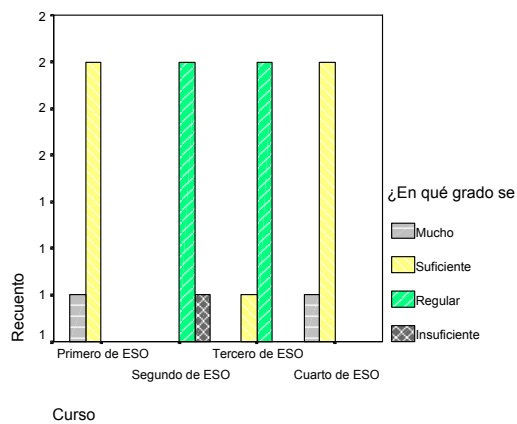


Mayoritariamente, para los tutores de los cursos de primero, segundo y cuarto de ESO, la información que ofrecen a los padres sobre sus hijos es «bastante». En el caso de tercero de ESO, el 100,0% de los tutores piensa que la información que se le aporta a los padres sobre sus hijos es «regular», y sólo en dos grupos, en segundo y cuarto, la información es «poca» o «regular».

## 52. ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?

		¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?					
			Mucho	Suficiente	Regular	Insuficiente	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2			3
		% de Curso	33,3%	66,7%			100,0%
		% del total	8,3%	16,7%			25,0%
Segundo de ESO	Recuento				2	1	3
	% de Curso				66,7%	33,3%	100,0%
	% del total				16,7%	8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento			1	2		3
	% de Curso			33,3%	66,7%		100,0%
	% del total			8,3%	16,7%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	2				3
	% de Curso	33,3%	66,7%				100,0%
	% del total	8,3%	16,7%				25,0%
Total	Recuento		2	5	4	1	12
	% de Curso		16,7%	41,7%	33,3%	8,3%	100,0%
	% del total		16,7%	41,7%	33,3%	8,3%	100,0%



Según los profesores - tutores, la implicación de los padres en el desarrollo integral de sus hijos varía considerablemente según en que curso se sitúen tales hijos. En este sentido, los tutores aprecian como en primero y cuarto de ESO la implicación en tal tarea es «suficiente» o «mucho» y como en los cursos intermedios se devalúa a favor de una implicación «regular» y en algunos casos «insuficiente» (8,3%)

### **53. ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?**

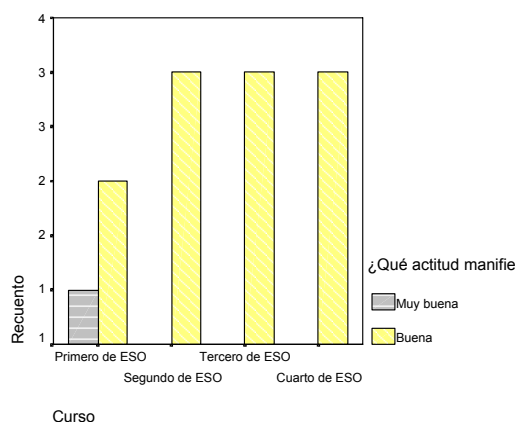
		Curso						
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total	
Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación	Creando una escuela de padres	Recuento	N=2	N=1	N=1		N=4	
		% fila	(50,0%)	(25,0%)	(25,0%)		(100,0%)	
		% columna	(40,0%)	(33,3%)	(25,0%)		(26,7%)	
			% tabla	(13,3%)	(6,7%)	(6,7%)		(26,7%)
	Llamándolos más asiduamente	Recuento				N=2	N=1	N=3
		% fila				(66,7%)	(33,3%)	(100,0%)
		% columna				(50,0%)	(33,3%)	(20,0%)
			% tabla			(13,3%)	(6,7%)	(20,0%)
	Ofreciendo actividades para que participen en el Centro	Recuento	N=3	N=2			N=1	N=6
		% fila	(50,0%)	(33,3%)			(16,7%)	(100,0%)
		% columna	(60,0%)	(66,7%)			(33,3%)	(40,0%)
			% tabla	(20,0%)	(13,3%)		(6,7%)	(40,0%)
Otras	Recuento				N=1	N=1	N=2	
	% fila				(50,0%)	(50,0%)	(100,0%)	
	% columna				(25,0%)	(33,3%)	(13,3%)	
		% tabla			(6,7%)	(6,7%)	(13,3%)	
Total	Recuento		N=3	N=3	N=3	N=3	N=12	
	% fila		(20,0%)	(20,0%)	(20,0%)	(20,0%)	(80,0%)	
	% columna		(60,0%)	(100,0%)	(75,0%)	(100,0%)	(80,0%)	
	% tabla		(20,0%)	(20,0%)	(20,0%)	(20,0%)	(80,0%)	

En primer lugar, con el 40,0%, los tutores piensan que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos si desde el Colegio se «ofreciesen actividades para que participen en el Centro». En segundo lugar estaría la «creación de una escuela de padres», y por último sería «llamándolos más asiduamente». En cuanto a los cursos, para primero y segundo lo antes apuntado se refrenda completamente mientras que para tercero y cuarto la visión es algo diferente. Para tercero de ESO, los tutores proponen mayoritariamente, como solución al problema de la implicación de los padres, la llamada más asidua de los tutores. En cuarto hay una diáspora de opiniones sin centrarse en una concreta.

#### 54. ¿Qué actitud manifiestan hacia el Centro?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Qué actitud manifiestan hacia el Centro?

		¿Qué actitud manifiestan hacia el Centro?			
		Muy buena	Buena	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		3	3	
	% de Curso		100,0%	100,0%	
	% del total		25,0%	25,0%	
Total	Recuento	1	11	12	
	% de Curso	8,3%	91,7%	100,0%	
	% del total	8,3%	91,7%	100,0%	

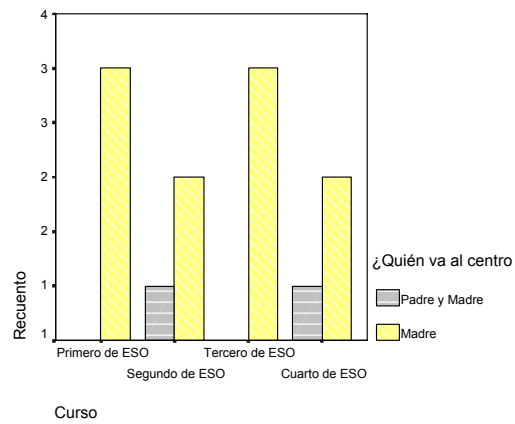


Casi el 100,0% de los tutores afirman que la actitud que manifiestan los padres hacia el Centro es «buena» o «muy buena» (8,3%). Contrasta esta manifestación con las emitidas en otras preguntas relacionadas con la misma actitud con la que van los padres al Colegio.

### 55. ¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?

Curso		¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?		
		Padre y Madre	Madre	Total
Primero de ESO	Recuento		3	3
	% de Curso		100,0%	100,0%
	% del total		25,0%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1	2	3
	% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
	% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento		3	3
	% de Curso		100,0%	100,0%
	% del total		25,0%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	2	3
	% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
	% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Total	Recuento	2	10	12
	% de Curso	16,7%	83,3%	100,0%
	% del total	16,7%	83,3%	100,0%



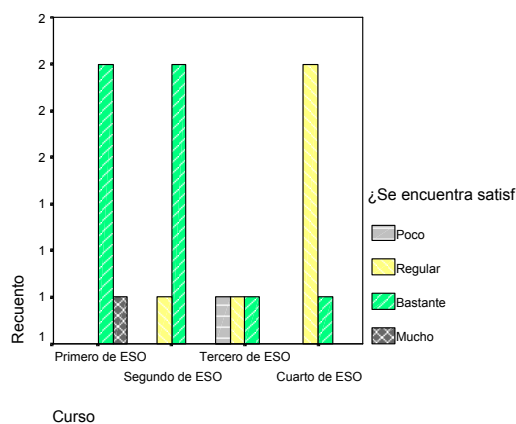
El 83,3% de las veces lo hace la «madre» y el 16,7% el «padre y la madre». Este último hecho se da en un grupo de segundo y otro de cuarto de ESO.

### C) Dimensión Tutores.

#### 56. ¿Se encuentra satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se encuentra satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?

		¿Se encuentra satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?				Total	
		Poco	Regular	Bastante	Mucho		
Curso	Primero de ESO	Recuento			2	1	3
		% de Curso			66,7%	33,3%	100,0%
		% del total			16,7%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		1	2		3	
		% de Curso		33,3%	66,7%		100,0%
		% del total		8,3%	16,7%		25,0%
Tercero de ESO	Recuento	1	1	1		3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		2	1		3	
		% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
		% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Total	Recuento	1	4	6	1	12	
		% de Curso	8,3%	33,3%	50,0%	8,3%	100,0%
		% del total	8,3%	33,3%	50,0%	8,3%	100,0%



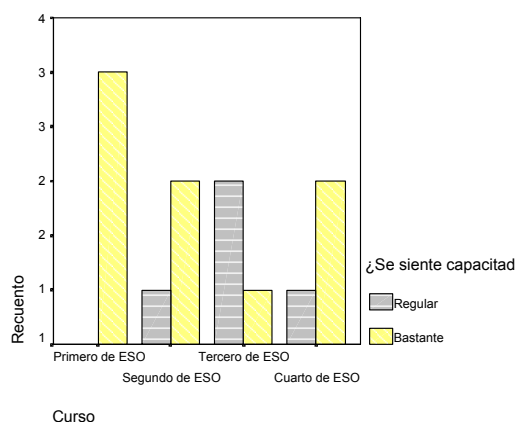


El grado de satisfacción de los tutores con la labor que realizan es muy buena en los cursos inferiores y va devaluándose a lo largo de la etapa hasta llegar a cuarto de ESO donde, el 66,7% opina que el grado de satisfacción se puede tildar de «regular». Destaca un tutor de tercero de ESO, el que admite que se siente «poco» satisfecho con la labor que viene desempeñando como tutor del grupo.

### 57. ¿Se siente capacitado/a para desempeñar la labor tutorial?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se siente capacitado/a para desempeñar la labor tutorial?

		¿Se siente capacitado/a para desempeñar la labor tutorial?		
		Regular	Bastante	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento		3
		% de Curso		100,0%
		% del total		25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	2
		% de Curso	33,3%	66,7%
		% del total	8,3%	16,7%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2	1
		% de Curso	66,7%	33,3%
		% del total	16,7%	8,3%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	2
		% de Curso	33,3%	66,7%
		% del total	8,3%	16,7%
Total	Total	Recuento	4	8
		% de Curso	33,3%	66,7%
		% del total	33,3%	66,7%

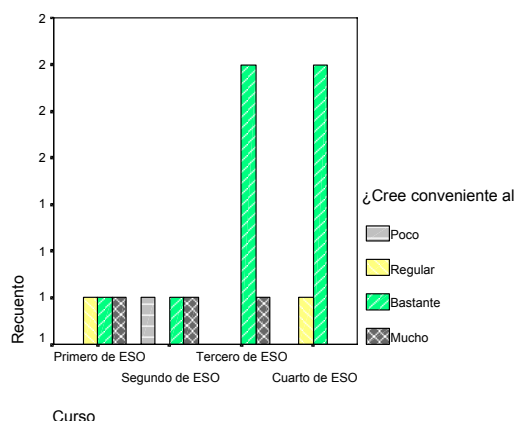


La mayoría de los tutores, el 66,7%, afirma sentirse «bastante» preparados para desempeñar la labor tutorial. Los restantes casos piensan que «regular». Por cursos, quienes se sienten mas preparados son los tutores de primero de ESO con el 100,0% que afirma «bastante». En segundo, el porcentaje se ajusta a la media apareciendo un caso en el que se siente con una preparación «regular» para desempeñar tal tarea. En tercero la posición de los tutores es inversa a la percepción global del resto, afirmando el 66,7% que se sienten «regular» en la capacitación para la realización de la tutorización. En cuarto, al igual que en segundo de ESO la mayoría piensa que se sienten «bastante» preparados para culminar con éxito la tarea encomendada.

## 58. ¿Cree conveniente algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Cree conveniente algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?

		¿Cree conveniente algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?				Total	
		Poco	Regular	Bastante	Mucho		
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento			2	1	3
		% de Curso			66,7%	33,3%	100,0%
		% del total			16,7%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		1	2		3
		% de Curso		33,3%	66,7%		100,0%
		% del total		8,3%	16,7%		25,0%
Total	Total	Recuento	1	2	6	3	12
		% de Curso	8,3%	16,7%	50,0%	25,0%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	50,0%	25,0%	100,0%



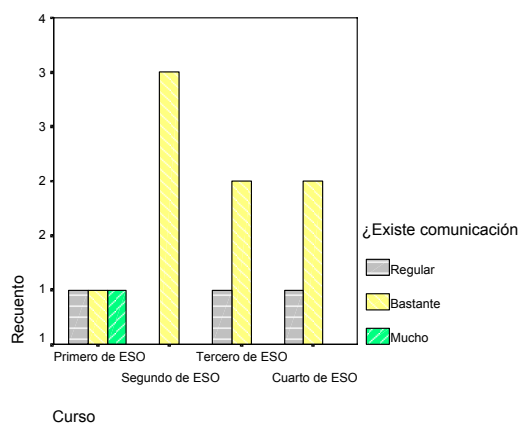
El 25,0% de los tutores opina que es muy importante llevar a cabo algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial. Este 25,0% se corresponde con tres grupos repartidos entre los tres primeros cursos de la etapa.

En otro porcentaje aun más elevado, el 50,0%, los tutores piensan que es «bastante» importante realizar algún tipo de formación sobre la temática. Y el otro 25,0% se reparte entre los tutores que opinan que es «regular» o «poco» necesaria. Los tutores que opinan esto se localizan en primero, segundo y cuarto de ESO. Sólo en tercero de ESO hay una concienciación respecto al tema y la necesidad de seguir formándose ante la necesidad de dar respuesta a una situación cada vez más difícil.

### **59. ¿Existe comunicación fluida entre usted y el equipo educativo del curso?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Existe comunicación fluida entre usted y el equipo educativo del curso?**

		¿Existe comunicación fluida entre usted y el equipo educativo del curso?				
		Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	2		3	
	% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
Total	Recuento	3	8	1	12	
	% de Curso	25,0%	66,7%	8,3%	100,0%	
	% del total	25,0%	66,7%	8,3%	100,0%	

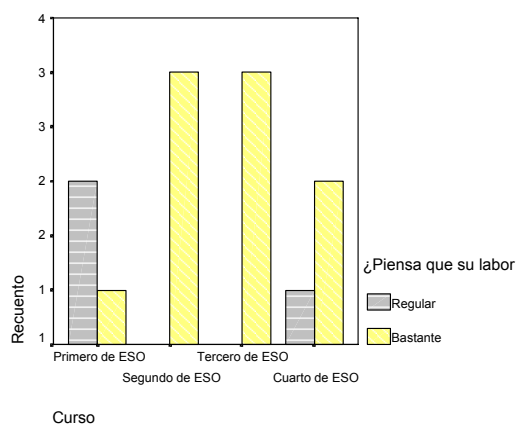


La comunicación es «bastante» fluida entre el tutor y los diferentes miembros del equipo educativo del curso en un 66,7% de los casos. En un segundo lugar estarían los tutores que afirman mantener un diálogo «regular» con los demás componentes del equipo educativo. Es en segundo de ESO donde se da el hecho de que el 100,0% de los tutores mantiene un diálogo «bastante» fluido con el resto de profesores del curso.

## 60. ¿Piensa que su labor es reconocida por los demás compañeros/as?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Piensa que su labor es reconocida por los demás compañeros/as?

		¿Piensa que su labor es reconocida por los demás compañeros/as?			
		Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Total	Total	Recuento	3	9	12
		% de Curso	25,0%	75,0%	100,0%
		% del total	25,0%	75,0%	100,0%

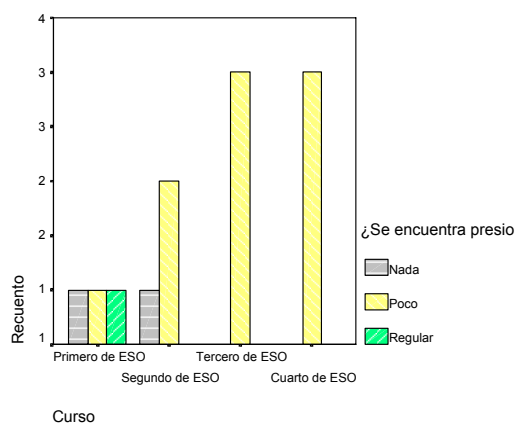


El reconocimiento de la labor tutorial realizada por los profesores - tutores de cada curso es, en opinión de los propios tutores, «bastante» valorada por los demás compañeros de trabajo. El 25,0% no opina lo mismo y ve que sólo se le reconoce su labor de una manera «regular». Estos profesores - tutores los localizamos dos en primero de ESO y uno en cuarto.

### 61. ¿Se encuentra presionado/a por los padres al ser usted el tutor/a de sus hijos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se encuentra presionado/a por los padres al ser usted el tutor/a de sus hijos?

		¿Se encuentra presionado/a por los padres al ser usted el tutor/a de sus hijos?				
					Total	
		Nada	Poco	Regular		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
Total		Recuento	2	9	1	12
		% de Curso	16,7%	75,0%	8,3%	100,0%
		% del total	16,7%	75,0%	8,3%	100,0%



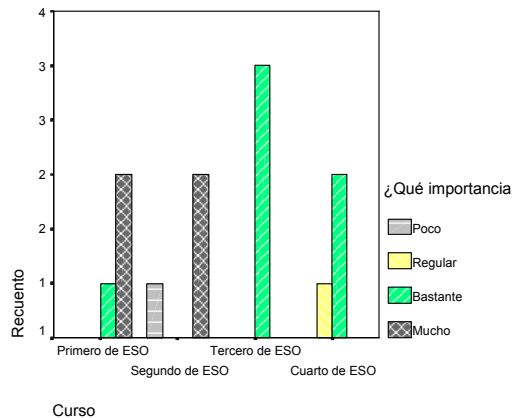
La presión que puedan ejercer los padres sobre los tutores de sus hijos se ve «poco» receptiva por parte de los propios profesores - tutores. Incluso este sentimiento es aun menor en los primeros dos cursos de la etapa donde el 16,7% de los tutores afirma que no se sienten «nada» presionados por los padres. Destaca un caso en primero de ESO el que afirma sentirse algo presionado por los propios padres por ser él el tutor de sus hijos.



## 62. ¿Qué importancia le da usted a la tutoría en la formación de los alumnos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Qué importancia le da usted a la tutoría en la formación de los alumnos?

		¿Qué importancia le da usted a la tutoría en la formación de los alumnos?					
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento			1	2	3
		% de Curso			33,3%	66,7%	100,0%
		% del total			8,3%	16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1			2	3
		% de Curso	33,3%			66,7%	100,0%
		% del total	8,3%			16,7%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento			3		3
		% de Curso			100,0%		100,0%
		% del total			25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		1	2		3	
	% de Curso		33,3%	66,7%		100,0%	
	% del total		8,3%	16,7%		25,0%	
Total	Recuento	1	1	6	4	12	
	% de Curso	8,3%	8,3%	50,0%	33,3%	100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	50,0%	33,3%	100,0%	



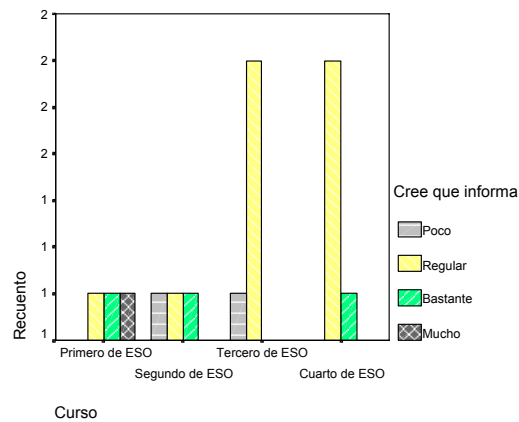
En los primeros cursos de la ESO la importancia que le dan a la tutoría en la formación de los alumnos es «mucha», descolgándose un tutor de segundo de ESO que afirma que para él es «poca». En los otros dos cursos superiores la importancia disminuye aunque sigue siendo «bastante». Al igual

que ocurría en segundo de ESO, en cuarto hay un tutor que se desmarca de la media y apunta a que la importancia que le da él a la tutoría en la formación de sus alumnos es «regular». En conclusión se puede advertir que los tutores, en un amplio sector, ven en la tutoría un medio muy importante y complementario en la formación integral del alumnado, aunque en algunos casos haya profesores - tutores que opinen todo lo contrario.

**63. Cree que informa lo suficientemente a los alumnos/as como para que puedan elegir la optatividad más adecuada para sus intereses.**

**Tabla de contingencia Curso \* Cree que informa lo suficientemente a los alumnos/as como para que puedan elegir la optatividad más adecuada para sus intereses**

		Cree que informa lo suficientemente a los alumnos/as como para que puedan elegir la optatividad más adecuada para sus intereses					
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	1	1		3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	2			3
		% de Curso	33,3%	66,7%			100,0%
		% del total	8,3%	16,7%			25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento		2	1		3
		% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
		% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Total		Recuento	2	6	3	1	12
		% de Curso	16,7%	50,0%	25,0%	8,3%	100,0%
		% del total	16,7%	50,0%	25,0%	8,3%	100,0%

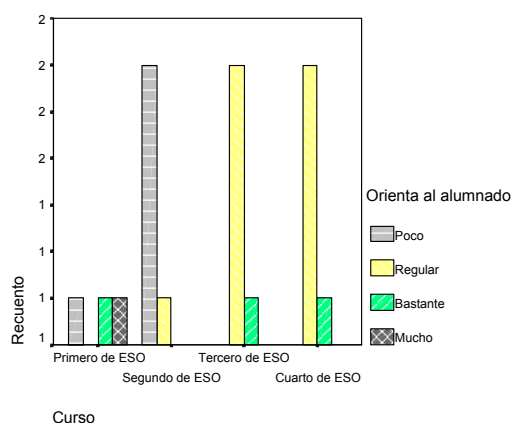


El 50,0% de los tutores afirma que la información que ofrece a sus alumnos sobre la optatividad más acorde a sus intereses personales es «regular». Es en primero de ESO donde la información que se le ofrece es «bastante» o «mucho» erigiéndose así en el curso donde se da más información. En los restantes cursos, sobretudo en segundo y tercero de ESO, hay una dispersión de opiniones con tendencia negativa que solo se ve mejorada en cuarto de ESO al afirmar el 33,3% que la información que ofrece es «bastante» sobre la optatividad que es más afín a los intereses de los alumnos.

## 64. Orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas.

Tabla de contingencia Curso \* Orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas

		Orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas					
			Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	2		1		3	
	% de Curso	66,7%		33,3%		100,0%	
	% del total	16,7%		8,3%		25,0%	
Tercero de ESO	Recuento		2		1	3	
	% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%	
	% del total		16,7%		8,3%	25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento		2		1	3	
	% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%	
	% del total		16,7%		8,3%	25,0%	
Total	Recuento	3	5	3	1	12	
	% de Curso	25,0%	41,7%	25,0%	8,3%	100,0%	
	% del total	25,0%	41,7%	25,0%	8,3%	100,0%	



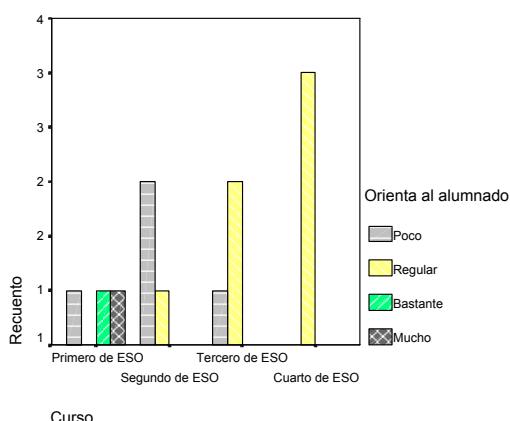
Este tipo de orientación académica se lleva a cabo más en algunos grupos de primero, tercero y cuarto de ESO. En los restantes grupos y cursos

esta dimensión de la orientación es llevada a cabo de una forma «regular» y en tres grupos del primer ciclo de la ESO (uno en primero y dos en segundo) relativamente «poco».

### 65. Orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales.

Tabla de contingencia Curso \* Orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales

		Orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales					
			Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	2	1			3	
	% de Curso	66,7%	33,3%			100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%			25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	1	2			3	
	% de Curso	33,3%	66,7%			100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%			25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento		3			3	
	% de Curso		100,0%			100,0%	
	% del total		25,0%			25,0%	
Total	Recuento	4	6	1	1	12	
	% de Curso	33,3%	50,0%	8,3%	8,3%	100,0%	
	% del total	33,3%	50,0%	8,3%	8,3%	100,0%	

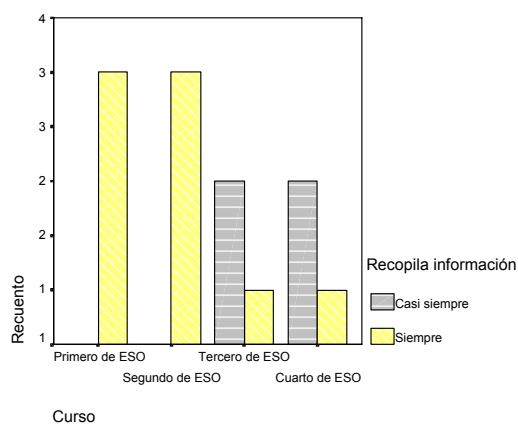


Este tipo de orientación, en comparación con la académica se lleva menos a la práctica. El 50,0% de los tutores afirma hacerla de forma «regular» y el 33,3% «poco». El restante 16,7%, que lo comprenden dos grupos de primero de ESO, asienten llevarla a cabo «bastante» o «mucho».

### **66. ¿Recopila información de los demás profesores a la hora de hablar con los padres?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Recopila información de los demás profesores a la hora de hablar con los padres?**

		¿Recopila información de los demás profesores a la hora de hablar con los padres?			
		Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	3	3	
		% de Curso	100,0%	100,0%	
		% del total	25,0%	25,0%	
	Segundo de ESO	Recuento	3	3	
		% de Curso	100,0%	100,0%	
		% del total	25,0%	25,0%	
	Tercero de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
Total		Recuento	4	8	12
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	33,3%	66,7%	100,0%

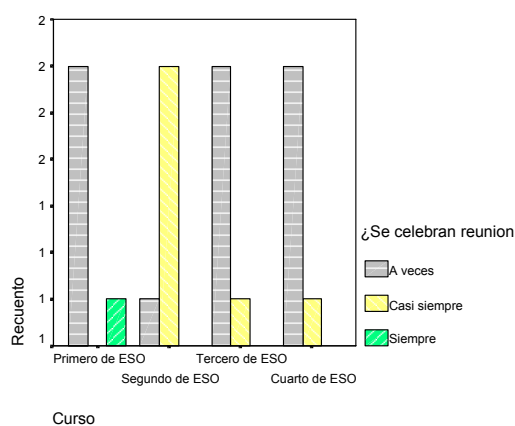


En la respuesta a esta pregunta se produce una dualidad entre los profesores - tutores del primer ciclo y el segundo de la ESO. El 100,0% de los tutores del primer ciclo confirman que solicitan información sobre sus tutelados a la hora de hablar con los padres mientras que en los tutores del segundo ciclo la tónica general es hacerlo «casi siempre» aunque en algunos grupos se haga «siempre».

## 67. ¿Se celebran reuniones entre tutores del mismo curso o ciclo?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se celebran reuniones entre tutores del mismo curso o ciclo?

		¿Se celebran reuniones entre tutores del mismo curso o ciclo?				
		A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2		1	3
		% de Curso	66,7%		33,3%	100,0%
		% del total	16,7%		8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1	2		3	
	% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	2	1		3	
	% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%		25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento	2	1		3	
	% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%		25,0%	
Total	Recuento	7	4	1	12	
	% de Curso	58,3%	33,3%	8,3%	100,0%	
	% del total	58,3%	33,3%	8,3%	100,0%	



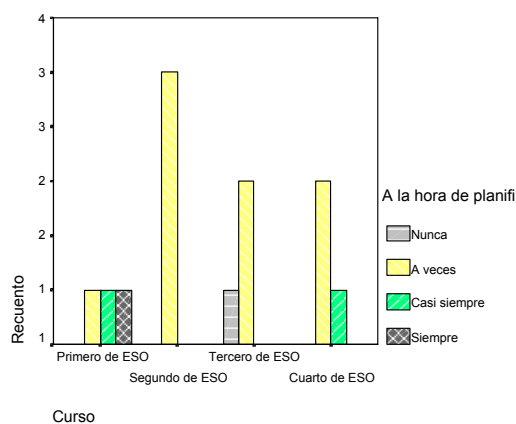


En el 58,3% de los casos este tipo de reuniones entre tutores del curso o ciclo se llevan a cabo «a veces», aunque en algunos cursos este tipo de reuniones se celebran «casi siempre» (33,3%).

### 68. A la hora de planificar la tutoría, ¿echa mano de otros compañeros para pedir asesoramiento?

Tabla de contingencia Curso \* A la hora de planificar la tutoría, ¿echa mano de otros compañeros para pedir asesoramiento?

		A la hora de planificar la tutoría, ¿echa mano de otros compañeros para pedir asesoramiento?					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento		3			3
		% de Curso		100,0%			100,0%
		% del total		25,0%			25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	2			3
		% de Curso	33,3%	66,7%			100,0%
		% del total	8,3%	16,7%			25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento		2	1		3
		% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
		% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Total		Recuento	1	8	2	1	12
		% de Curso	8,3%	66,7%	16,7%	8,3%	100,0%
		% del total	8,3%	66,7%	16,7%	8,3%	100,0%

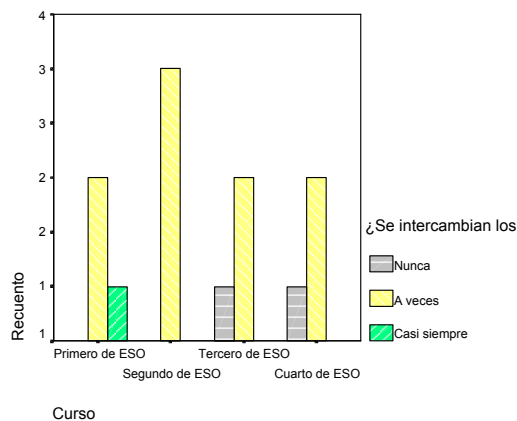


De forma general, la mayoría de los tutores, el 66,7%, solicita ayuda y asesoramiento a sus compañeros «a veces». En otros casos esta ayuda se pide «casi siempre» o «siempre» como es el caso de primero de ESO. En la posición opuesta, en la que «nunca» se solicita ayuda para la planificación de la tutoría se encuentra un tutor de tercero de ESO.

**69. ¿Se intercambian los materiales de tutoría?**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Se intercambian los materiales de tutoría?**

		¿Se intercambian los materiales de tutoría?			Total	
		Nunca	A veces	Casi siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	2		3	
	% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
Total	Recuento	2	9	1	12	
	% de Curso	16,7%	75,0%	8,3%	100,0%	
	% del total	16,7%	75,0%	8,3%	100,0%	



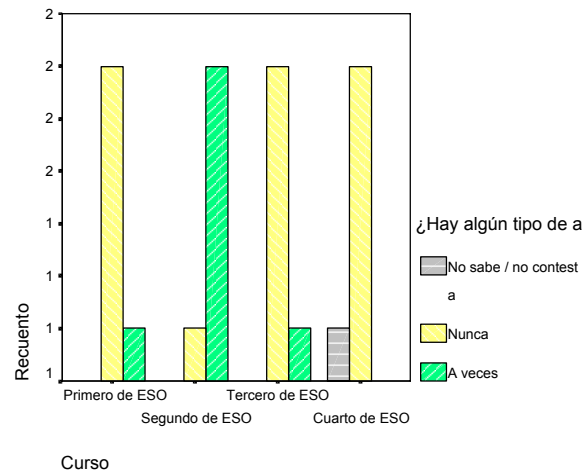
La mayoría de los tutores, el 75,0%, afirman que solo «a veces» existe un intercambio efectivo de materiales sobre la tutoría. En uno de los

extremos de la escala de selección se encuentran dos tutores, uno de tercero y otro de cuarto, los que «nunca» se intercambian este tipo de material pedagógico. En el lado opuesto solo aparece un tutor que afirma que «casi siempre» intenta intercambiarse los materiales que utiliza para las sesiones de tutoría grupal e individual.

## 70. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?**

		¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?				
		No sabe / no contesta	Nunca	A veces	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	2		3	
	% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
Total	Recuento	1	7	4	12	
	% de Curso	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%	
	% del total	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%	

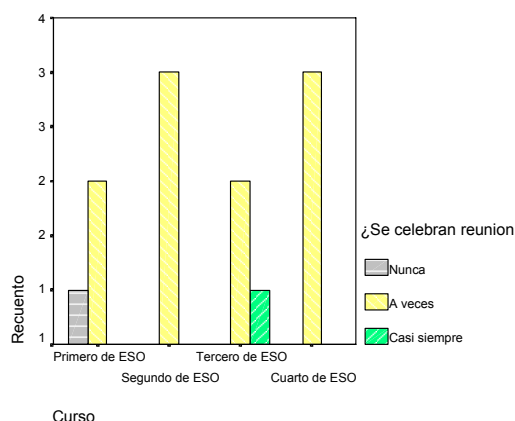


La pregunta en si misma encierra un posicionamiento del tutor hacia la idea y forma de actuar de lo que es la estructura y movimiento interno del Centro como eje de interacción de pensamientos y toma de decisiones. Ante esta pregunta la mayoría de los tutores (58,3%) afirman no tener ningún tipo de actitud negativa hacia el Centro. En otros casos, el 33,3% de ellos, confirman tener algún tipo de actitud o malestar con el Centro. Y solo en un caso no se define dejando la pregunta en blanco y por lo tanto encasillándose dentro de la alternativa «no sabe / no contesta».

## 71. ¿Se celebran reuniones entre tutores de diferentes cursos y ciclos?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se celebran reuniones entre tutores de diferentes cursos y ciclos?

		¿Se celebran reuniones entre tutores de diferentes cursos y ciclos?			
		Nunca	A veces	Casi siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		3		3
	% de Curso		100,0%		100,0%
	% del total		25,0%		25,0%
Tercero de ESO	Recuento		2	1	3
	% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
	% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		3		3
	% de Curso		100,0%		100,0%
	% del total		25,0%		25,0%
Total	Recuento	1	10	1	12
	% de Curso	8,3%	83,3%	8,3%	100,0%
	% del total	8,3%	83,3%	8,3%	100,0%

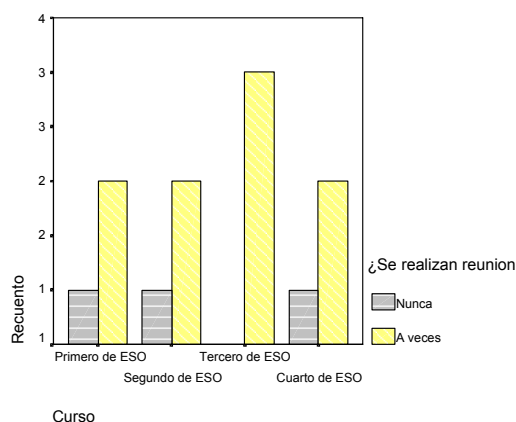


Mayoritariamente la respuesta es «a veces». En dos casos existe una opinión contraria. Para un tutor de primero de ESO su visión es que «nunca» se celebran este tipo de reuniones y para otro de tercero de ESO es todo lo contrario, «casi siempre».

## 72. ¿Se realizan reuniones temáticas por nivel a lo largo del trimestre?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se realizan reuniones temáticas por nivel a lo largo del trimestre?

		¿Se realizan reuniones temáticas por nivel a lo largo del trimestre?			
			Nunca	A veces	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Total		Recuento	3	9	12
		% de Curso	25,0%	75,0%	100,0%
		% del total	25,0%	75,0%	100,0%



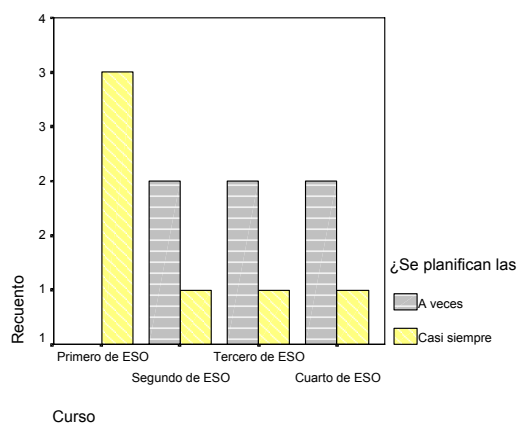
La visión general sobre la temática de reuniones para tratar temas de los tutelados sigue siendo común al reafirmar el 75,0% de los tutores que este tipo de juntas se llevan a cabo «a veces». El restante 25,0% se reparte en tres tutores de primero, segundo y cuarto de ESO que afirman no hacerse «nunca».

### 73. ¿Se planifican las sesiones de tutoría?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se planifican las sesiones de tutoría?

		¿Se planifican las sesiones de tutoría?			
		A veces	Casi siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	2	1	3	
	% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	2	1	3	
	% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento	2	1	3	
	% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento	6	6	12	
	% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	



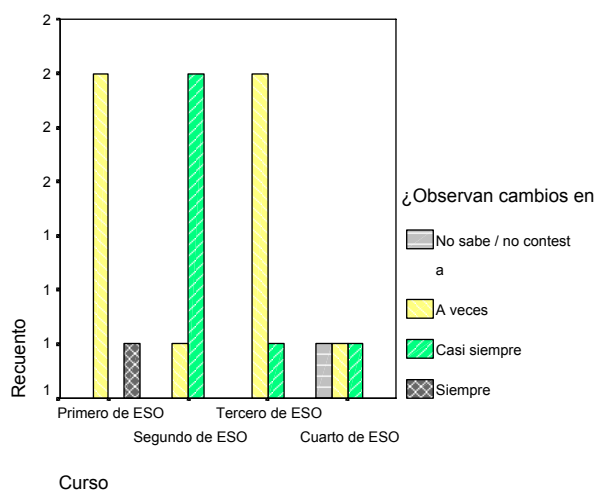


Las respuestas a esta pregunta no son muy clarificadoras ya que el 50,0% de los tutores afirma planificar las sesiones de tutoría «a veces» y otro tanto igual lo hace «casi siempre». Lo único que si se queda más claro es que en primero de ESO, el 100,0% de los tutores, afirman planificarlas «casi siempre» y en los restantes cursos de la ESO la tónica general es que dos de cada tres profesores - tutores lo hagan «a veces».

## 74. ¿Observan cambios en el alumno después de la entrevista con los padres?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Observan cambios en el alumno después de la entrevista con los padres?

		¿Observan cambios en el alumno después de la entrevista con los padres?					
		No sabe / no contesta	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2		1	3
		% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%
		% del total		16,7%		8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		1		2	3	
	% de Curso		33,3%		66,7%	100,0%	
	% del total		8,3%		16,7%	25,0%	
Tercero de ESO	Recuento		2		1	3	
	% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%	
	% del total		16,7%		8,3%	25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento		1	1	1	3	
	% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento		1	6	4	1	12
	% de Curso		8,3%	50,0%	33,3%	8,3%	100,0%
	% del total		8,3%	50,0%	33,3%	8,3%	100,0%



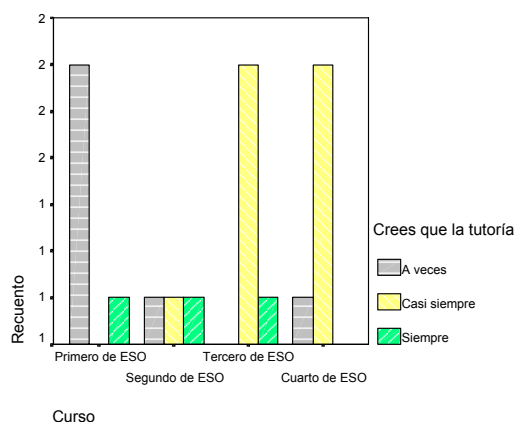
En el 50,0% de los casos «a veces» se observan algunos cambios significativos. En otro tanto por ciento bastante alto «casi siempre» ocurre y ya en los extremos tenemos a un tutor/a que afirma que «siempre» se producen cambios en los alumnos después de haber mantenido una reunión con los padres. Y a otro que «no sabe / no contesta», aunque más bien puede ser que no existan tales reuniones con los padres o que no preste atención a los posibles cambios a los que se hace referencia en esta pregunta.

El curso donde más cambios se producen en el alumnado después de tener una tutoría con los padres es en segundo de ESO donde el 66,7% de los tutores afirma que se manifiestan de alguno u otro modo.

### 75. Crees que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo.

Tabla de contingencia Curso \* Crees que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo

		Creer que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo				
					Total	
		A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	1	3	
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
	Segundo de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Total		Recuento	4	5	3	12
		% de Curso	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
		% del total	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%



En esta pregunta se observa una división bastante importante en las respuestas emitidas por cada uno de los tutores. Para la mayoría de los tutores del primer ciclo de la ESO la tutoría individual es «a veces» (50,0%) más adecuada que la grupal y el resto de profesores - tutores se reparten entre «siempre» (33,3%) y «casi siempre» con el 16,7%.

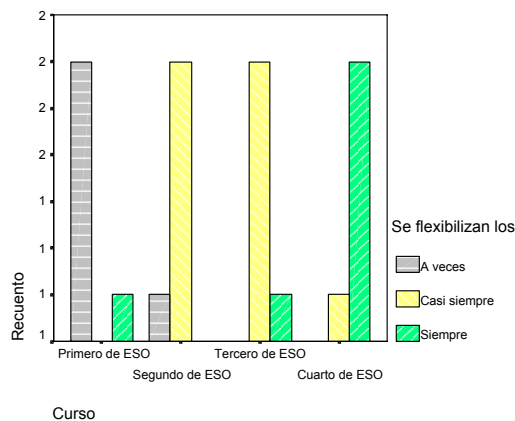
En el segundo ciclo de la ESO la visión general es diferente ya que el 66,7% (cuatro casos) ve más importante «casi siempre» la tutoría individual sobre la grupal, y el restante porcentaje se reparte en partes iguales entre «siempre» (tercero de ESO) y «a veces» (cuarto de ESO).

En general, la percepción que se tiene es que el 41,7% opina que es más importante «casi siempre», el 33,3% «a veces» y el 25,0% «siempre». Los porcentajes obtenidos globalmente representan la experiencia propia con el alumnado y su estado evolutivo a lo largo de los años de escolarización secundaria.

**76. Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos**

		Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos				
		A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2		1	3
		% de Curso	66,7%		33,3%	100,0%
		% del total	16,7%		8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1	2		3	
	% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
Tercero de ESO	Recuento		2	1	3	
	% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%	
	% del total		16,7%	8,3%	25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento		1	2	3	
	% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%	
	% del total		8,3%	16,7%	25,0%	
Total	Recuento	3	5	4	12	
	% de Curso	25,0%	41,7%	33,3%	100,0%	
	% del total	25,0%	41,7%	33,3%	100,0%	



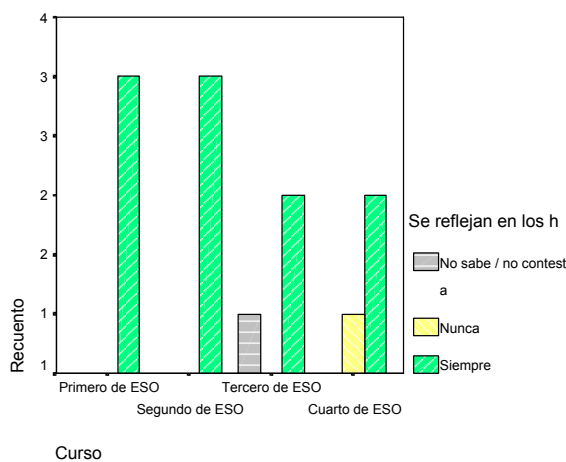
Observando el gráfico anterior se puede contemplar la evolución que hay entre la opinión que tienen los tutores de primero, segundo, tercero y cuarto de ESO sobre la flexibilización de las horas de padres según la disposición de estos. Para la mayoría de los tutores de primero tal flexibilización se hace «a veces», mientras que para segundo de ESO, ese mismo porcentaje lo hacen «casi siempre». En tercero de ESO se mantiene ese porcentaje mayoritario que opinan los de segundo de ESO aunque el tercer tutor/a de este curso dice que lo hace «siempre». En esta sintonía evolutiva, en cuarto se da un paso más, y ya el 66,7% declara que lo flexibiliza «siempre».

Aunque exista una evolución muy positiva, la idea principal que se puede extraer es que existe por parte de los tutores el ánimo de dotar de cierta flexibilidad a la hora de tutoría para poder acercarse más a las posibilidades de los padres y así establecer un lazo de confianza que se formalice en un compromiso de actuación en pro de una mejor formación personal y académica de su hijo.

**77. Se reflejan en los horarios las horas de tutoría de padres.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se reflejan en los horarios las horas de tutoría de padres**

		Se reflejan en los horarios las horas de tutoría de padres			
		No sabe / no contesta	Nunca	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		1	2
		% de Curso		33,3%	66,7%
		% del total		8,3%	16,7%
Total	Total	Recuento	1	1	10
		% de Curso	8,3%	8,3%	83,3%
		% del total	8,3%	8,3%	83,3%

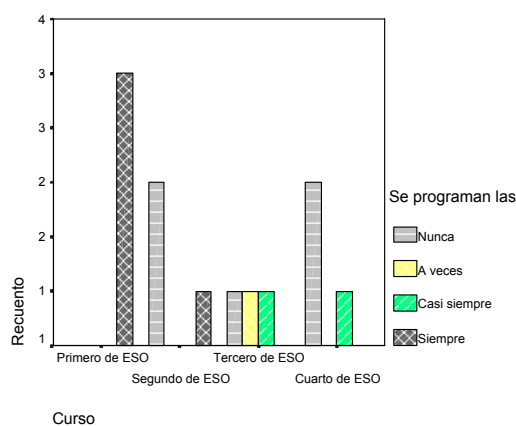


En la mayoría de los casos «siempre» se reflejan y sólo en dos casos o «nunca» es así o «no sabe / no contesta».

### 78. Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos.

Tabla de contingencia Curso \* Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos

		Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento			3	3	
		% de Curso			100,0%	100,0%	
		% del total			25,0%	25,0%	
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2		1	3	
		% de Curso	66,7%		33,3%	100,0%	
		% del total	16,7%		8,3%	25,0%	
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	1	1	3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	2		1	3	
		% de Curso	66,7%		33,3%	100,0%	
		% del total	16,7%		8,3%	25,0%	
Total	Total	Recuento	5	1	2	4	12
		% de Curso	41,7%	8,3%	16,7%	33,3%	100,0%
		% del total	41,7%	8,3%	16,7%	33,3%	100,0%





Aunque el mayor porcentaje (41,7%) es para la alternativa «nunca», no para todos los tutores de todos los cursos es así. Para primero de eso el 100,0% de ellos afirma que «siempre» prepara las tutorías individuales, mientras, para segundo de ESO la opinión de ellos es algo radical ya que para el 66,7% de los tutores del curso dicen que «nunca» lo hacen y el restante 33,3% opina que «siempre». Como se puede ver, dentro de un mismo curso puede existir opiniones muy diversas y contradictorias que pueden deberse, en la mayoría de los casos, a la propia experiencia personal del tutor/a y su capacidad para afrontar este tipo de tutoría con los alumnos.

En los restantes cursos la idea que engloba esta pregunta se refleja en la diversidad de respuestas que dan los tutores de tercero de ESO y la oposición que surge en las respuestas emitidas por los tutores/as de cuarto.

## 79. ¿Qué técnicas utiliza más asiduamente en las sesiones de tutoría?

			Curso				
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
¿Qué técnicas utiliza más asiduamente en las sesiones de tut	Clase magistral	Recuento	N=3	N=2	N=3	N=3	N=11
		% fila	(27,3%)	(18,2%)	(27,3%)	(27,3%)	(100,0%)
		% columna	(50,0%)	(33,3%)	(37,5%)	(50,0%)	(42,3%)
	Debate	% tabla	(11,5%)	(7,7%)	(11,5%)	(11,5%)	(42,3%)
		Recuento	N=1				N=1
		% fila	(100,0%)				(100,0%)
	Juegos y simulaciones	% columna	(16,7%)				(3,8%)
		% tabla	(3,8%)				(3,8%)
		Recuento		N=1		N=1	N=2
	Mesa redonda	% fila		(50,0%)		(50,0%)	(100,0%)
		% columna		(16,7%)		(16,7%)	(7,7%)
		% tabla		(3,8%)		(3,8%)	(7,7%)
	Comisiones	Recuento		N=2	N=2	N=1	N=5
		% fila		(40,0%)	(40,0%)	(20,0%)	(100,0%)
		% columna		(33,3%)	(25,0%)	(16,7%)	(19,2%)
	Reunión en corrillos	% tabla		(7,7%)	(7,7%)	(3,8%)	(19,2%)
		Recuento	N=1	N=1			N=2
		% fila	(50,0%)	(50,0%)			(100,0%)
	Técnica del rumor	% columna	(16,7%)	(16,7%)			(7,7%)
		% tabla	(3,8%)	(3,8%)			(7,7%)
		Recuento	N=1		N=3		N=4
	Total	% fila	(25,0%)		(75,0%)		(100,0%)
		% columna	(16,7%)		(37,5%)		(15,4%)
		% tabla	(3,8%)		(11,5%)		(15,4%)
Total	Recuento				N=1	N=1	
	% fila				(100,0%)	(100,0%)	
	% columna				(16,7%)	(3,8%)	
Total	% tabla				(3,8%)	(3,8%)	
	Recuento	N=3	N=3	N=3	N=3	N=12	
	% fila	(11,5%)	(11,5%)	(11,5%)	(11,5%)	(46,2%)	
Total	% columna	(50,0%)	(50,0%)	(37,5%)	(50,0%)	(46,2%)	
	% tabla	(11,5%)	(11,5%)	(11,5%)	(11,5%)	(46,2%)	

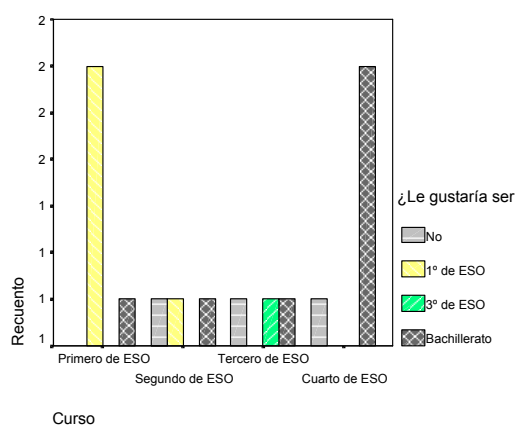
La primera técnica seleccionada por los tutores en las sesiones de tutoría grupal está la «clase magistral» con el 42,3% del total. En segundo lugar la «mesa redonda» con el 19,2% y en tercer lugar la «reunión en corrillos» con el 15,4% del total. En cada uno de los cursos, cada tutor/a practica un tipo particular de técnica aunque en casi todos los casos la principal es la «clase magistral».

En primero y cuarto de ESO, la técnica por excelencia con el 50,0% de las elecciones de los tutores de estos cursos es la «clase magistral». Para los cursos intermedios no existe una única técnica principal si no dos. En segundo de ESO, con el 33,3%, aparecen la «clase magistral» y la «mesa redonda». En tercero la «clase magistral» y la «reunión en corrillos» con el 37,5%. Una de las posibles conclusiones que se puede extraer de este hecho es que en los cursos intermedios es necesario, por la particularidad de los grupos y del estado evolutivo del alumnado que los componen, alternar entre diferentes modos de exposición de los temas a tratar, de tal forma que atraiga y capte la atención de esos muchachos/as.

## 80. ¿Le gustaría ser tutor de otros cursos superiores o inferiores?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Le gustaría ser tutor de otros cursos superiores o inferiores?

		¿Le gustaría ser tutor de otros cursos superiores o inferiores?				Total	
		No	1º de ESO	3º de ESO	Bachillerato		
Curso	Primero de ESO	Recuento		2		1	3
		% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%
		% del total		16,7%		8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	1		1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%		8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1			2	3
		% de Curso	33,3%			66,7%	100,0%
		% del total	8,3%			16,7%	25,0%
Total	Total	Recuento	3	3	1	5	12
		% de Curso	25,0%	25,0%	8,3%	41,7%	100,0%
		% del total	25,0%	25,0%	8,3%	41,7%	100,0%



A la hora de computar los casos que aparecen en cada curso, todos los casos que hayan seleccionado la alternativa «no» serán encasillados dentro del curso en el que es tutor ese año. En este sentido aparece en los cursos

segundo, tercero y cuarto de ESO tres casos que se corresponderían con cada uno de esos cursos. Teniendo en cuenta esta idea, en primero de ESO, el 66,7% de los tutores admite sentirse muy bien como tutor en ese curso mientras que el 33,7% le gustaría ser tutor de Bachiller. En el siguiente curso hay una dispersión de casos manteniéndose sólo un caso en segundo de ESO y los otros dos, uno en «bachillerato» y otro en «1º de ESO». En el tercer curso de la ESO la mayoría se siente bien en ese curso desempeñando la labor tutorial y otro tutor de ese curso le gustaría ser tutor de «bachillerato». Las circunstancias que rodean el último curso de la ESO propician que el 66,7% de los tutores prefieran serlo de los cursos siguientes al suyo y que sólo un tutor de este curso admita que prefiere mantenerse en este.

La conclusión que se puede sacar de la lectura detenida de esta tabla de contingencia y el gráfico correspondiente, es que una mayoría bastante importante y representada por al menos un tutor de cada curso, admite que le gustaría ser tutor de «bachillerato» por lo que se ve una gran necesidad, por parte de los tutores de los cursos inferiores, de prosperar académicamente y de pasar de unas circunstancias y unas demandas que no son tales en los cursos de la etapa superior.

### 81. ¿Con qué periodicidad llama a los padres?

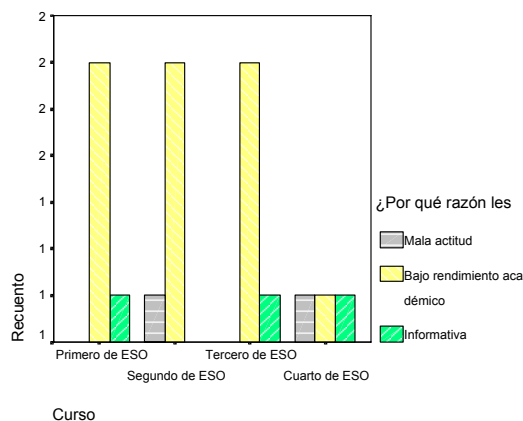
		Con qué periodicidad llama a los padres					
		Semanal	Mensual	Trimestral	En caso necesario	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		N=1	N=2	N=2	N=3
		% fila		(20,0%)	(40,0%)	(40,0%)	(60,0%)
		% columna		(100,0%)	(40,0%)	(25,0%)	(20,0%)
			% tabla	(6,7%)	(13,3%)	(13,3%)	(20,0%)
	Segundo de ESO	Recuento			N=1	N=2	N=3
		% fila			(33,3%)	(66,7%)	(100,0%)
		% columna			(20,0%)	(25,0%)	(20,0%)
			% tabla		(6,7%)	(13,3%)	(20,0%)
	Tercero de ESO	Recuento			N=1	N=3	N=3
		% fila			(25,0%)	(75,0%)	(75,0%)
		% columna			(20,0%)	(37,5%)	(20,0%)
			% tabla		(6,7%)	(20,0%)	(20,0%)
Cuarto de ESO	Recuento	N=1		N=1	N=1	N=3	
	% fila	(33,3%)		(33,3%)	(33,3%)	(100,0%)	
	% columna	(100,0%)		(20,0%)	(12,5%)	(20,0%)	
		% tabla	(6,7%)	(6,7%)	(6,7%)	(20,0%)	
Total	Recuento	N=1	N=1	N=5	N=8	N=12	
	% fila	(6,7%)	(6,7%)	(33,3%)	(53,3%)	(80,0%)	
	% columna	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(80,0%)	
	% tabla	(6,7%)	(6,7%)	(33,3%)	(53,3%)	(80,0%)	

En el 53,3% de los casos la periodicidad con la que se llama a los padres a tutoría es «en caso necesario» y no antes. En un segundo lugar con el 33,3% se sitúa una periodicidad «trimestral» y así con el 6,7% «mensual» y «semanal». Por cursos la generalidad se mantiene aunque en los primeros cursos premia la llamada «trimestral» a los padres sobre la llamada «en caso necesario». Ya en los cursos superiores la frecuencia varía según la necesidad de cada grupo y la visión de cada tutor/a.

**82.1. ¿Por qué razón les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razón les llama?**

		¿Por qué razón les llama?				
		Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	1	1	3	
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento	2	7	3	12	
	% de Curso	16,7%	58,3%	25,0%	100,0%	
	% del total	16,7%	58,3%	25,0%	100,0%	



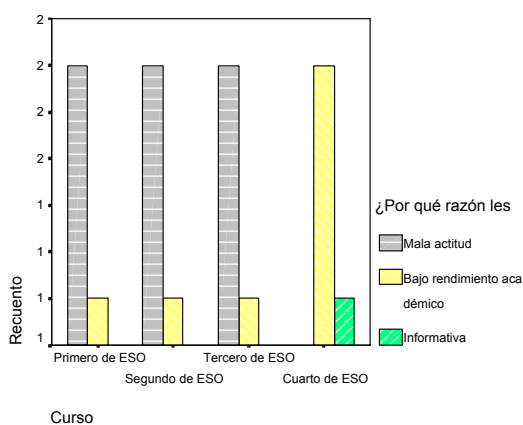
La primera de las causas es el «bajo rendimiento académico» con el 58,3%. En un segundo lugar con el 25,0% estaría, dentro de la primera causa, la llamada «informativa», y por último la «mala actitud». Existe una notable coincidencia entre los resultados de primero de ESO y los de tercero. En ambos casos, a dos grupos se les llama por el «bajo rendimiento académico» y en un único grupo de manera «informativa». En segundo y cuarto de ESO la intención de la llamada varía considerablemente aunque sigue siendo dos grupos los que se les llama por el «bajo rendimiento académico» (segundo de ESO) el curso restante, en este caso, se le llama por la «mala actitud». La particularidad de cuarto de ESO donde hay una diferenciación clara entre los intereses de los alumnos hace que en sí misma el llamamiento se diferente y por lo tanto son acorde a las circunstancias de cada grupo.



## 82.2. ¿Por qué razón les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razón les llama?

		¿Por qué razón les llama?			Total
		Mala actitud	Bajo rendimiento académico	Informativa	
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		2	1	3
	% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
	% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Total	Recuento	6	5	1	12
	% de Curso	50,0%	41,7%	8,3%	100,0%
	% del total	50,0%	41,7%	8,3%	100,0%



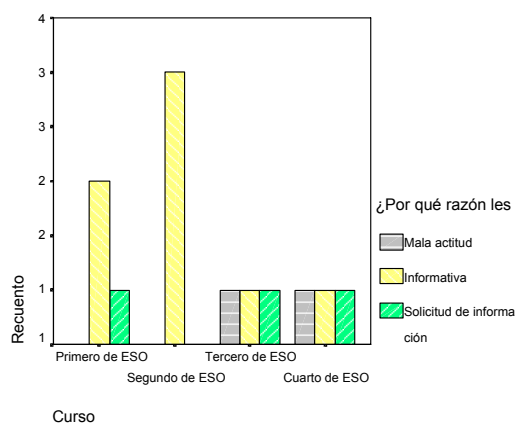
La segunda razón por la que se llama a los padres a tutoría es la «mala actitud» seguida muy de cerca por el «bajo rendimiento académico».

En un tercer lugar con el 8,3% aparece la alternativa «informativa» para un grupo de cuarto de ESO.

**82.3. ¿Por qué razón les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razón les llama?

		¿Por qué razón les llama?			Total	
		Mala actitud	Informativa	Solicitud de información		
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Total	Total	Recuento	2	7	3	12
		% de Curso	16,7%	58,3%	25,0%	100,0%
		% del total	16,7%	58,3%	25,0%	100,0%

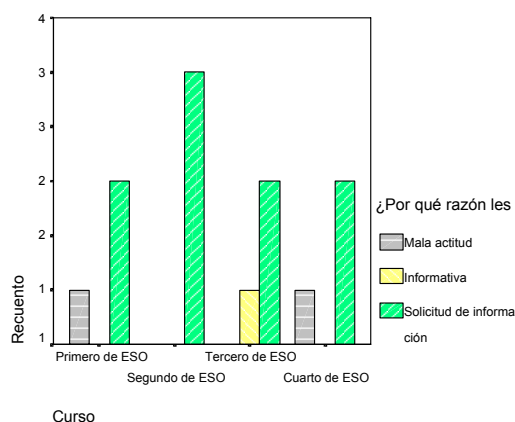


La tercera razón por la que les llama principalmente es «informativa» con el 58,3% de los casos. Dentro de esta tercera razón, en segundo lugar estaría la «solicitud de información» con el 25,0%.

**82.4. ¿Por qué razón les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

**Tabla de contingencia Curso \* ¿Por qué razón les llama?**

		¿Por qué razón les llama?				
		Mala actitud	Informativa	Solicitud de información	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		3	
		% de Curso	33,3%		100,0%	
		% del total	8,3%		25,0%	
	Segundo de ESO	Recuento		3	3	
		% de Curso		100,0%	100,0%	
		% del total		25,0%	25,0%	
	Tercero de ESO	Recuento		1	3	
		% de Curso		33,3%	100,0%	
		% del total		8,3%	25,0%	
	Cuarto de ESO	Recuento	1		3	
		% de Curso	33,3%		100,0%	
		% del total	8,3%		25,0%	
Total		Recuento	2	1	9	12
		% de Curso	16,7%	8,3%	75,0%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	75,0%	100,0%

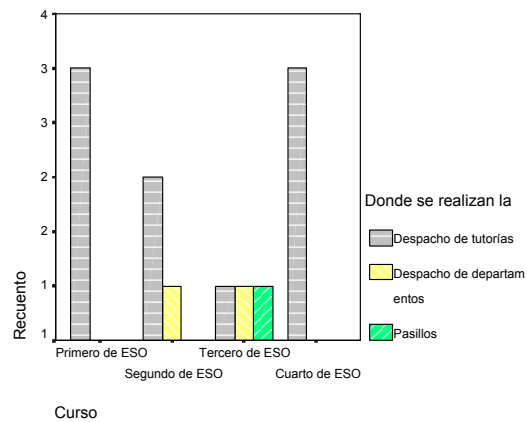


Y con el 75,0% de los casos, la cuarta razón por la que se llama a los padres a tutoría es la «solicitud de información». Esta amplia mayoría que elige como cuarta razón esta alternativa, hace que las restantes elecciones alcancen porcentajes muy pequeños como el 16,7% de la «mala actitud» o el 8,3% de «informativa».

### 83. Donde se realizan las tutorías individuales.

Tabla de contingencia Curso \* Donde se realizan las tutorías individuales

Curso		Donde se realizan las tutorías individuales				Total
		Despacho de tutorías	Despacho de departamentos	Pasillos		
Primero de ESO	Recuento	3			3	
	% de Curso	100,0%			100,0%	
	% del total	25,0%			25,0%	
Segundo de ESO	Recuento	2	1		3	
	% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%		25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	1	1	1	3	
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento	3			3	
	% de Curso	100,0%			100,0%	
	% del total	25,0%			25,0%	
Total	Recuento	9	2	1	12	
	% de Curso	75,0%	16,7%	8,3%	100,0%	
	% del total	75,0%	16,7%	8,3%	100,0%	



En la mayoría de los casos (en el 75,0%) se llevan a cabo en el «despacho de tutorías» y solo en dos casos en los «despachos de los departamentos» (16,7%) y en un caso en los pasillos (8,3%). Esta diferencia con la normalidad que se produce en segundo y tercero de ESO se puede ver causada por las propias características de estos cursos y la necesidad de atajar los posibles desordenes en el momento preciso.

## D) Dimensión Equipo Directivo.

### 84. A la hora de proponer a los profesores – tutores a quién se pide información.

		Curso				Total	
		Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO		
A la hora de proponer a los profesores - tutores a quién	No sabe / No contesta	Recuento				N=1	N=1
		% fila				(100,0%)	(100,0%)
		% columna				(33,3%)	(8,3%)
		% tabla				(8,3%)	(8,3%)
	Profesores - tutores del curso pasado	Recuento	N=1	N=1	N=1	N=1	N=4
		% fila	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(100,0%)
		% columna	(33,3%)	(33,3%)	(33,3%)	(33,3%)	(33,3%)
		% tabla	(8,3%)	(8,3%)	(8,3%)	(8,3%)	(33,3%)
	Departamento de Orientación	Recuento			N=1		N=1
		% fila			(100,0%)		(100,0%)
		% columna			(33,3%)		(8,3%)
		% tabla			(8,3%)		(8,3%)
	Director	Recuento	N=1	N=2	N=3	N=1	N=7
		% fila	(14,3%)	(28,6%)	(42,9%)	(14,3%)	(100,0%)
		% columna	(33,3%)	(66,7%)	(100,0%)	(33,3%)	(58,3%)
		% tabla	(8,3%)	(16,7%)	(25,0%)	(8,3%)	(58,3%)
	Jefe de Estudios	Recuento	N=2		N=2		N=4
		% fila	(50,0%)		(50,0%)		(100,0%)
% columna		(66,7%)		(66,7%)		(33,3%)	
% tabla		(16,7%)		(16,7%)		(33,3%)	
Total	Recuento	N=3	N=3	N=3	N=3	N=12	
	% fila	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(100,0%)	
	% columna	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	
	% tabla	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(100,0%)	

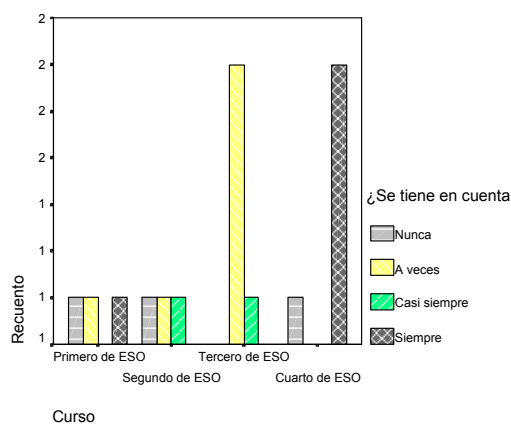
A la hora de proponer profesores - tutores para los cursos del siguiente año, según los tutores, a la primera persona que se le consulta es al «director» (58,3%), en un segundo lugar aparecen dos opciones, el «jefe de estudios» con el 33,3% y los «profesores - tutores del curso pasado» con

el mismo porcentaje. El restante porcentaje se diluye entre los que opinan que se le consulta al «departamento de orientación» y los que «no saben / no contestan».

### 85. ¿Se tiene en cuenta la acción tutorial a la hora de elaborar los horarios?

Tabla de contingencia Curso \* ¿Se tiene en cuenta la acción tutorial a la hora de elaborar los horarios?

		¿Se tiene en cuenta la acción tutorial a la hora de elaborar los horarios?					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1		3	
		% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%		8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	1	1	3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		2	1	3	
		% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
		% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1			2	
		% de Curso	33,3%			66,7%	100,0%
		% del total	8,3%			16,7%	25,0%
Total	Total	Recuento	3	4	2	3	12
		% de Curso	25,0%	33,3%	16,7%	25,0%	100,0%
		% del total	25,0%	33,3%	16,7%	25,0%	100,0%



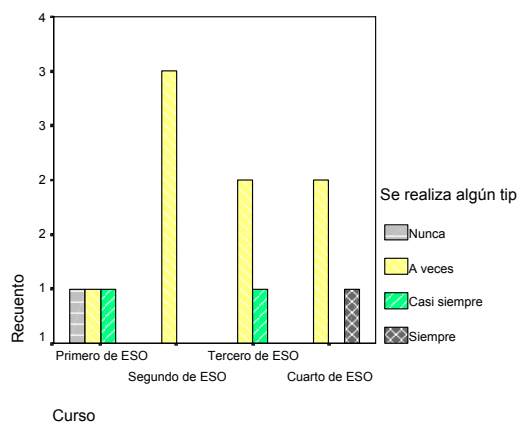
Según los profesores - tutores, la percepción que se tiene de este aspecto es muy variada. La mayoría piensa que «a veces» (33,3%) seguida muy de cerca por dos opciones, «nunca» con el 25,0% y «siempre» con el mismo porcentaje. En particular, en cada curso la visión sigue siendo dispar. Sólo en cuarto de ESO hay un valor muy significativo en el que el 66,7% de los tutores afirma que se tiene en cuenta «siempre» a la hora de confeccionar los horarios lectivos.



**86. Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso**

		Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso					
			Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1		3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
	Segundo de ESO	Recuento			3		3
		% de Curso			100,0%		100,0%
		% del total			25,0%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento			2	1	3
		% de Curso			66,7%	33,3%	100,0%
		% del total			16,7%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento			2		1	3
	% de Curso			66,7%		33,3%	100,0%
	% del total			16,7%		8,3%	25,0%
Total		Recuento	1	8	2	1	12
		% de Curso	8,3%	66,7%	16,7%	8,3%	100,0%
		% del total	8,3%	66,7%	16,7%	8,3%	100,0%

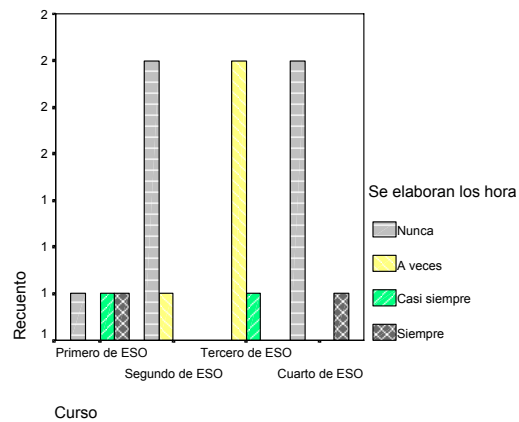


La tendencia generalizada es que este tipo de diagnóstico se realiza «a veces» (66,7%) mientras que para el 25,0% de los casos se hace «siempre» o «casi siempre» menos en segundo de ESO donde siguen siendo los tutores los mismos que tenían en primero.

**87. Se elaboran los horarios teniendo en cuenta las sesiones de tutoría grupal.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se elaboran los horarios teniendo en cuenta las sesiones de tutoría grupal**

		Se elaboran los horarios teniendo en cuenta las sesiones de tutoría grupal					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	1			3
		% de Curso	66,7%	33,3%			100,0%
		% del total	16,7%	8,3%			25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		2	1		3
		% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
		% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	2			1	3
		% de Curso	66,7%			33,3%	100,0%
		% del total	16,7%			8,3%	25,0%
Total	Total	Recuento	5	3	2	2	12
		% de Curso	41,7%	25,0%	16,7%	16,7%	100,0%
		% del total	41,7%	25,0%	16,7%	16,7%	100,0%

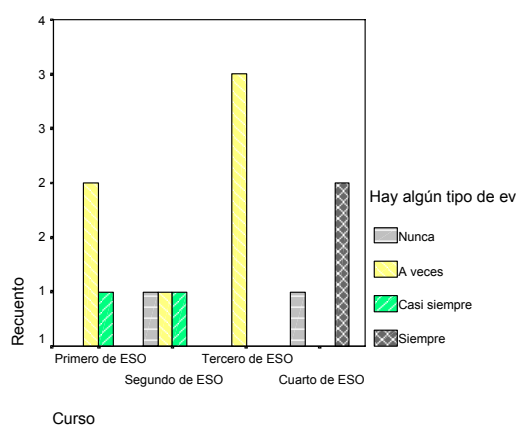


Para los profesores - tutores de primero de ESO «siempre» o «casi siempre» se tienen en cuenta las sesiones de tutoría grupal a la hora de elaborar los horarios de clase. Algo que no es lo común para lo que piensan otros tutores. Para la mayoría «nunca» (41,7%) se tiene en cuenta, sobre todo para los de segundo y cuarto de ESO y «a veces» o «casi siempre» para los tutores de tercero de ESO.

### 88. Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO.

Tabla de contingencia Curso \* Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO

		Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3	
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%	
Segundo de ESO	Recuento	1	1	1	3		
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Tercero de ESO	Recuento		3		3		
		% de Curso		100,0%		100,0%	
		% del total		25,0%		25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento	1			2	3	
		% de Curso	33,3%			66,7%	100,0%
		% del total	8,3%			16,7%	25,0%
Total	Recuento	2	6	2	2	12	
		% de Curso	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%
		% del total	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%

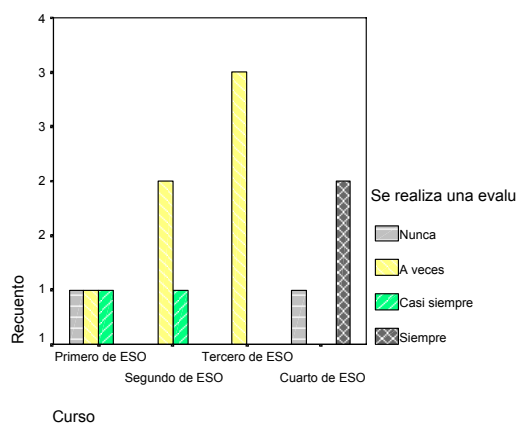


En este caso, el 50,0% afirma que «a veces» se realiza algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se lleva a cabo en la ESO. En este sentido, son los tutores de primero y tercero de ESO donde se da más esta circunstancia. En el caso de cuarto hay una opinión contraria entre los dos tutores/as que opinan «siempre» y el tutor/a que piensa todo lo contrario, «nunca».

### 89. Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal.

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal

		Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal				
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		2	1	3	
	% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%	
	% del total		16,7%	8,3%	25,0%	
Tercero de ESO	Recuento		3		3	
	% de Curso		100,0%		100,0%	
	% del total		25,0%		25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento	1			2	3
	% de Curso	33,3%			66,7%	100,0%
	% del total	8,3%			16,7%	25,0%
Total	Recuento	2	6	2	2	12
	% de Curso	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%
	% del total	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%

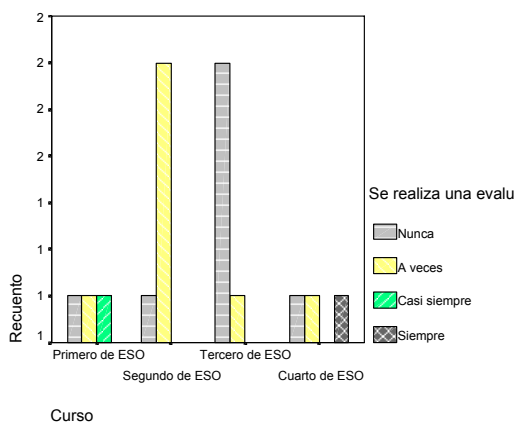


Los resultados a esta pregunta coinciden en un alto porcentaje con las emitidas en la pregunta anterior. En este caso específico, las opiniones de los tutores de primero y segundo de ESO se han intercambiado, aunque los resultados generales siguen siendo los mismos.

## 90. Se realiza una evaluación de las tutorías individuales.

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza una evaluación de las tutorías individuales

		Se realiza una evaluación de las tutorías individuales				Total
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1	2		3	
	% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%		25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	2	1		3	
	% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%		25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento	1	1		1	3
	% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
	% del total	8,3%	8,3%		8,3%	25,0%
Total	Recuento	5	5	1	1	12
	% de Curso	41,7%	41,7%	8,3%	8,3%	100,0%
	% del total	41,7%	41,7%	8,3%	8,3%	100,0%



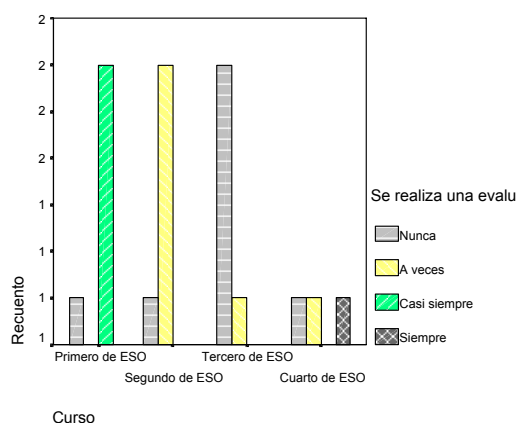
Las respuestas se aglutinan entorno a dos alternativas muy diferentes «nunca» (41,7%) y «a veces» (41,7%). En el otro extremo aparecen dos casos, uno en primero de ESO que afirma realizar una evaluación de las

tutorías individuales «casi siempre» y otro tutor de cuarto de ESO que admite hacerla «siempre».

### 91. Se realiza una evaluación de las tutorías de padres.

Tabla de contingencia Curso \* Se realiza una evaluación de las tutorías de padres

		Se realiza una evaluación de las tutorías de padres					
			Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		2		3
		% de Curso	33,3%		66,7%		100,0%
		% del total	8,3%		16,7%		25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	2			3
		% de Curso	33,3%	66,7%			100,0%
		% del total	8,3%	16,7%			25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	2	1			3
		% de Curso	66,7%	33,3%			100,0%
		% del total	16,7%	8,3%			25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	1		1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%		8,3%	25,0%
Total	Total	Recuento	5	4	2	1	12
		% de Curso	41,7%	33,3%	16,7%	8,3%	100,0%
		% del total	41,7%	33,3%	16,7%	8,3%	100,0%



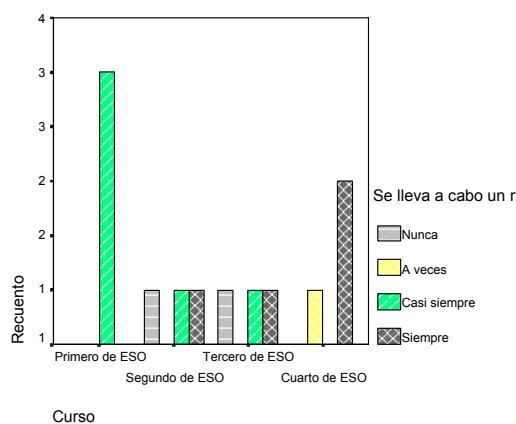


Las respuestas a esta pregunta se verifican en las emitidas a la pregunta anterior aunque hay una leve cambio al pasar un tutor de primero de ESO a responder que «casi siempre» todos los años hace una evaluación de la tutoría de padres. Por lo demás la opinión mayoritaria se sigue manteniendo en que «nunca» se hace alguna evaluación a este tipo de tutoría.

## 92. Se lleva a cabo un registro de los encuentros o citas que se realizan con los padres.

**Tabla de contingencia Curso \* Se lleva a cabo un registro de los encuentros o citas que se realizan con los padres**

		Se lleva a cabo un registro de los encuentros o citas que se realizan con los padres				
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento			3	3
		% de Curso			100,0%	100,0%
		% del total			25,0%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1		1	1	3
	% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
	% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento	1		1	1	3
	% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
	% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		1		2	3
	% de Curso		33,3%		66,7%	100,0%
	% del total		8,3%		16,7%	25,0%
Total	Recuento	2	1	5	4	12
	% de Curso	16,7%	8,3%	41,7%	33,3%	100,0%
	% del total	16,7%	8,3%	41,7%	33,3%	100,0%

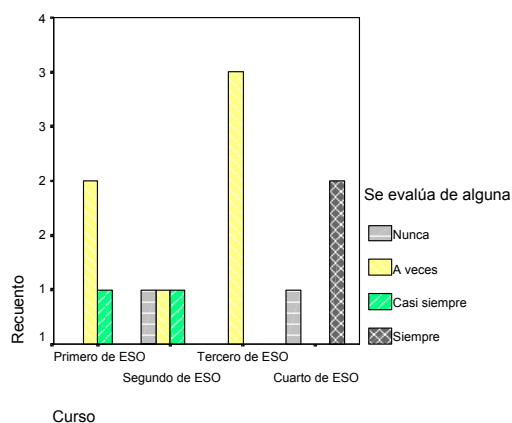


Ante esta pregunta hay una clara respuesta que va en el sentido de que «casi siempre» (41,7%) se lleva a cabo algún tipo de anotación o «siempre» en el 33,3% de los casos. Sólo el 16,7% nunca lleva a cabo a lo que se refiere esta cuestión. Este tipo de hecho se da más en los tutores de los cursos superiores, aunque va más relacionado con la propia actitud del propio profesor - tutor.

### 93. Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal.

Tabla de contingencia Curso \* Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal

		Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal				Total
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1	1	1	3	
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Tercero de ESO	Recuento		3		3	
	% de Curso		100,0%		100,0%	
	% del total		25,0%		25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento	1			2	
	% de Curso	33,3%			66,7%	
	% del total	8,3%			16,7%	
Total	Recuento	2	6	2	2	12
	% de Curso	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%
	% del total	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%



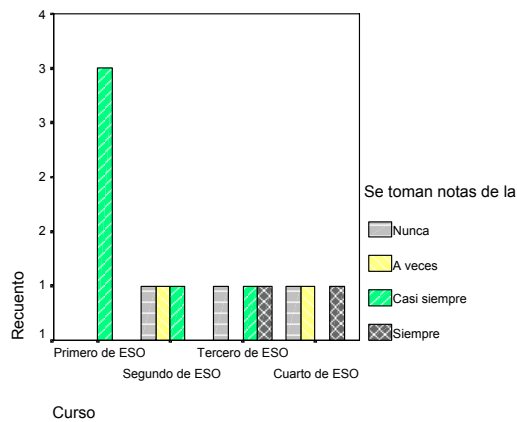
Dentro de lo que se entiende evaluación estaría la mejora de los materiales para la acción tutorial. Teniendo en cuenta este aspecto de la evaluación, el 50,0% de los tutores admite que «a veces» la hace, el

restante porcentaje se divide en tres parte iguales entre aquellos que «nunca» lo hacen, y aquellos que «casi siempre» o «siempre» la llevan a cabo.

**94. Se toman notas de las conversaciones y propuestas que parten de los encuentros con los padres.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se toman notas de las conversaciones y propuestas que parten de los encuentros con los padres**

		Se toman notas de las conversaciones y propuestas que parten de los encuentros con los padres				
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento			3	3
		% de Curso			100,0%	100,0%
		% del total			25,0%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1		1	1
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	1		1
		% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%
		% del total	8,3%	8,3%		8,3%
Total	Total	Recuento	3	2	5	2
		% de Curso	25,0%	16,7%	41,7%	16,7%
		% del total	25,0%	16,7%	41,7%	16,7%

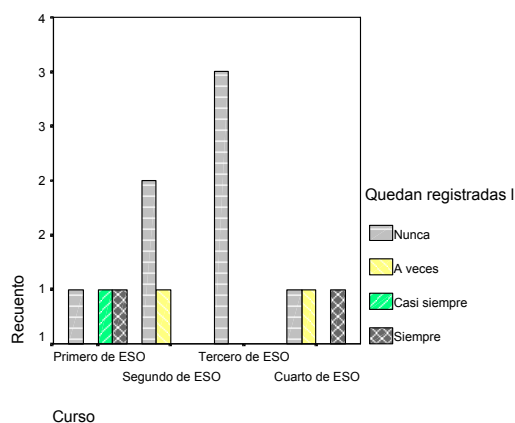


En el 41,7% de los casos «casi siempre» se toman notas de las conversaciones y propuestas de los padres. En un 25,0% «nunca» se hace, y en un 16,7% «a veces» o «siempre» se hace. Como se puede apreciar, este tipo de acción es valorada de muy diferente forma según cada profesor - tutor. Para los tutores de primero de ESO esta tarea se hace «casi siempre» mientras que para el resto de profesores - tutores de los demás grupos y cursos es una acción muy personal que no se lleva a cabo por todos.

## 95. Quedan registradas las conversaciones y entrevistas de la tutoría individual.

Tabla de contingencia Curso \* Quedan registradas las conversaciones y entrevistas de la tutoría individual

		Quedan registradas las conversaciones y entrevistas de la tutoría individual				Total	
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre		
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	2	1			3
		% de Curso	66,7%	33,3%			100,0%
		% del total	16,7%	8,3%			25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	3				3
		% de Curso	100,0%				100,0%
		% del total	25,0%				25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1	1		1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%		8,3%	25,0%
Total	Total	Recuento	7	2	1	2	12
		% de Curso	58,3%	16,7%	8,3%	16,7%	100,0%
		% del total	58,3%	16,7%	8,3%	16,7%	100,0%

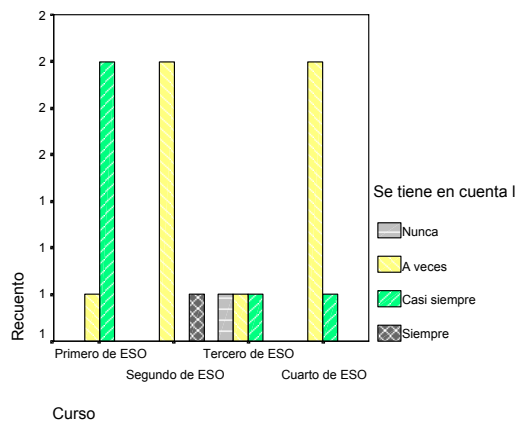


En la mayoría de los casos «nunca» se quedan registradas las conversaciones entre los padres y los tutores. Solo en algunos casos como en primero y un tutor de cuarto que si se lo hacen «casi siempre» o «siempre».

**96. Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad**

		Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad				
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		2		1	3
	% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%
	% del total		16,7%		8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento	1	1	1		3
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		2	1		3
	% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
	% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Total	Recuento	1	6	4	1	12
	% de Curso	8,3%	50,0%	33,3%	8,3%	100,0%
	% del total	8,3%	50,0%	33,3%	8,3%	100,0%



El 50,0% de los profesores - tutores piensa que «a veces» se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad del

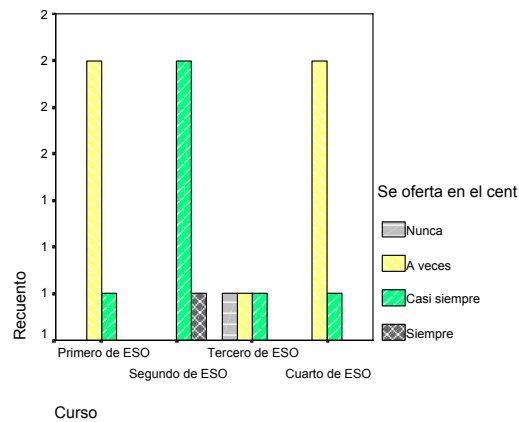
Centro. En un porcentaje algo inferior están aquellos tutores/as que piensan que esto se hace «casi siempre», sobre todo en primero de ESO. Entre los casos extremos se encuentra un tutor/a de segundo de ESO que admite que «siempre» se oferta atendiendo los intereses del alumnado y otro tutor/a de tercero de ESO que opina todo lo contrario.

**97. Se oferta en el centro una optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos/as.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se oferta en el centro una optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos/as**

		Se oferta en el centro una optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos/as					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3	
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%	
Segundo de ESO	Recuento			2	1	3	
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	1	1	1		3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%	
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento		2	1		3	
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%	
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento	1	5	5	1	12	
		% de Curso	8,3%	41,7%	41,7%	8,3%	100,0%
		% del total	8,3%	41,7%	41,7%	8,3%	100,0%



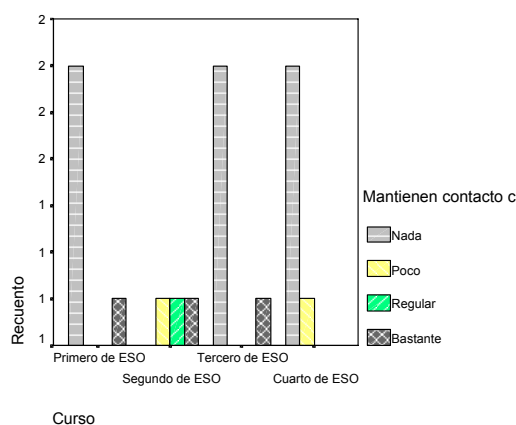


La opinión de los tutores/as aparece dividida entre aquellos que piensan «a veces» y aquellos otros que opinan «casi siempre». En ambos casos alcanzan el 41,7% del total. Sobresale entre todos los cursos segundo de ESO, en donde, el 66,7% de los tutores afirma que «casi siempre» es acorde la optatividad del Centro a la de los intereses de los alumnos y en un 33,3% restante lo es «siempre».

## 98. Mantienen contacto con los Equipos de Orientación Educativa de la zona.

Tabla de contingencia Curso \* Mantienen contacto con los Equipos de Orientación Educativa de la zona

Curso		Mantienen contacto con los Equipos de Orientación Educativa de la zona				Total
		Nada	Poco	Regular	Bastante	
Primero de ESO	Recuento	2			1	3
	% de Curso	66,7%			33,3%	100,0%
	% del total	16,7%			8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		1	1	1	3
	% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento	2			1	3
	% de Curso	66,7%			33,3%	100,0%
	% del total	16,7%			8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	2	1			3
	% de Curso	66,7%	33,3%			100,0%
	% del total	16,7%	8,3%			25,0%
Total	Recuento	6	2	1	3	12
	% de Curso	50,0%	16,7%	8,3%	25,0%	100,0%
	% del total	50,0%	16,7%	8,3%	25,0%	100,0%

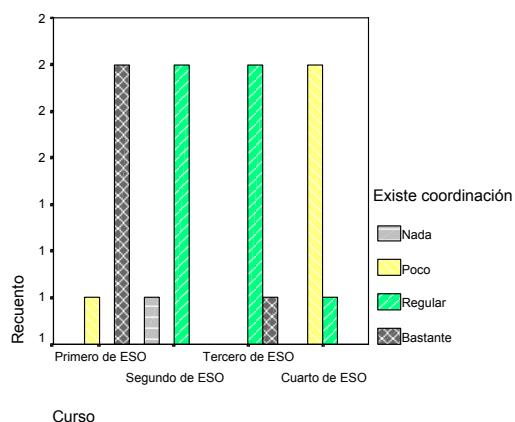


La visión generalizada de los profesores - tutores, en un 66,7%, es que se tiene «poco» o «nada» de contacto con el Equipo de Orientación Educativa de la zona. Sobre todo esto ocurre en cuarto de ESO. En los demás cursos hay una distribución diferenciada cuyo exponente más ejemplificador es segundo de ESO.

### 99. Existe coordinación por parte del Jefe de Estudios con los profesores – tutores.

**Tabla de contingencia Curso \* Existe coordinación por parte del Jefe de Estudios con los profesores - tutores**

		Existe coordinación por parte del Jefe de Estudios con los profesores - tutores					
		Nada	Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1		2	3
		% de Curso		33,3%		66,7%	100,0%
		% del total		8,3%		16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1		2		3
		% de Curso	33,3%		66,7%		100,0%
		% del total	8,3%		16,7%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento			2	1	3
		% de Curso			66,7%	33,3%	100,0%
		% del total			16,7%	8,3%	25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento		2	1		3
		% de Curso		66,7%	33,3%		100,0%
		% del total		16,7%	8,3%		25,0%
Total		Recuento	1	3	5	3	12
		% de Curso	8,3%	25,0%	41,7%	25,0%	100,0%
		% del total	8,3%	25,0%	41,7%	25,0%	100,0%

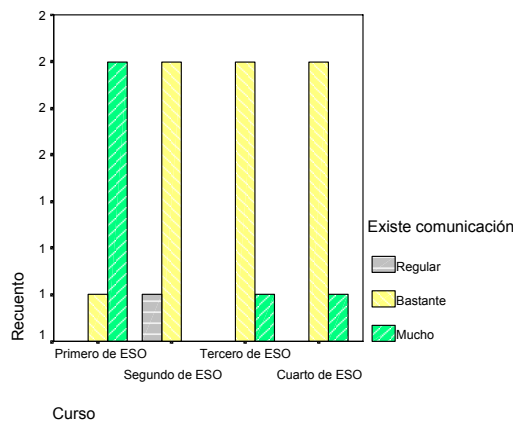


La coordinación que existe entre el Jefe de Estudios y los profesores - tutores se puede tildar de «regular». No hay unanimidad entre los tutores a la hora de conceder un adjetivo al tipo de coordinación existente entre estos y el Jefe de Estudios. Para los grupos de primero de ESO, el 66,7%, piensan que hay «bastante» coordinación, mientras que para ese mismo porcentaje de profesores - tutores de cuarto de ESO la percepción es de «poca» coordinación. En los cursos intermedios ocurre algo parecido a lo ya descrito, aunque destaca la sinceridad de un profesor - tutor al tipificar la coordinación existente como «nada». La verdad es que este caso es algo extremo y sobre todo al no haber ningún otro compañero/a que lo secunde.

**100. Existe comunicación fluida con los miembros del Departamento de Orientación.**

**Tabla de contingencia Curso \* Existe comunicación fluida con los miembros del Departamento de Orientación**

		Existe comunicación fluida con los miembros del Departamento de Orientación				
		Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Total	Total	Recuento	1	7	4	12
		% de Curso	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%

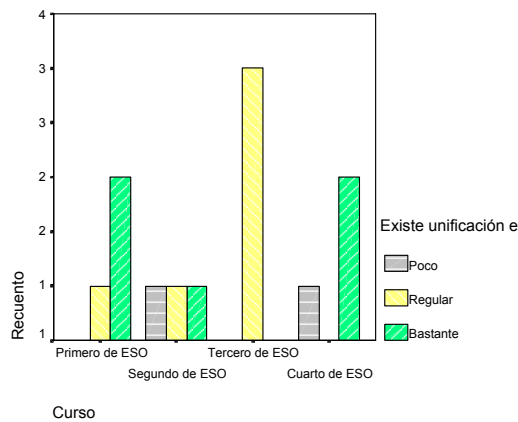


La existencia de una comunicación fluida entre los miembros del Departamento de Orientación es bastante positiva. El 58,3% la califica con el adjetivo «bastante» fluida y el 33,3% de «mucho» fluidez en el diálogo, sobre todo en el primer curso de la ESO. Destaca como negativo, el apunte de un tutor/a de la fluidez del diálogo como «regular» entre los miembros del Departamento de Orientación.

### **101. Existe unificación en los materiales utilizados para la acción tutorial.**

**Tabla de contingencia Curso \* Existe unificación en los materiales utilizados para la acción tutorial**

		Existe unificación en los materiales utilizados para la acción tutorial				
		Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento	1		2	3
		% de Curso	33,3%		66,7%	100,0%
		% del total	8,3%		16,7%	25,0%
Total		Recuento	2	5	5	12
		% de Curso	16,7%	41,7%	41,7%	100,0%
		% del total	16,7%	41,7%	41,7%	100,0%

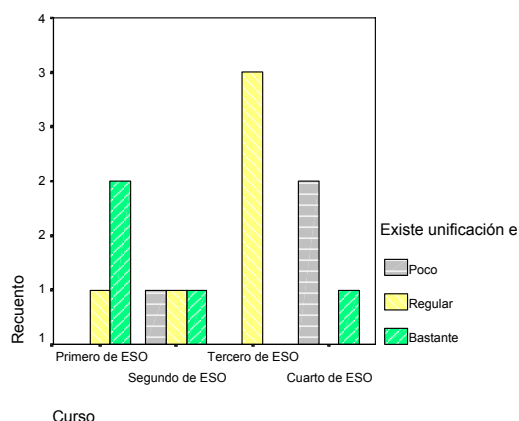


Ante esta pregunta los tutores/as expresan una doble particularidad. Por un lado, el 41,7% opina que si existe en un grado «bastante» alto; y por otro lado, otro 41,7% opina que tal grado de unificación es «regular». Entre los que opinan esto último estaría mayoritariamente los tutores/as de segundo y tercero de ESO y entre los primeros estarían los de primero y cuarto de ESO. Por lo tanto no existe tal unificación o mejor dicho, según cada profesor - tutor esa unificación se pueda dar o no según la intención de él mismo.

## 102. Existe unificación en los materiales utilizados en la tutoría grupal.

Tabla de contingencia Curso \* Existe unificación en los materiales utilizados en la tutoría grupal

		Existe unificación en los materiales utilizados en la tutoría grupal				
		Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento			3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		2		1	3
		% de Curso	66,7%		33,3%	100,0%
		% del total	16,7%		8,3%	25,0%
Total	Recuento		3	5	4	12
		% de Curso	25,0%	41,7%	33,3%	100,0%
		% del total	25,0%	41,7%	33,3%	100,0%



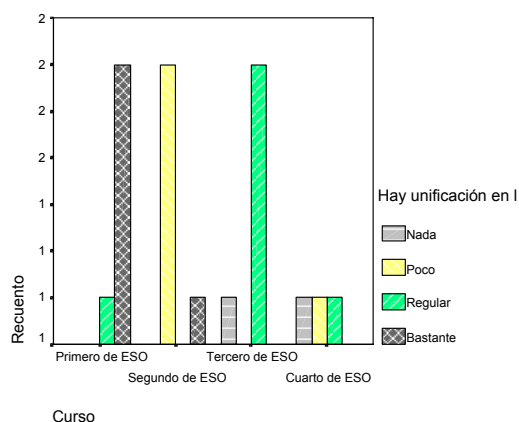


Aunque la respuesta sigue siendo casi idéntica a la emitida en la pregunta anterior, un tutor/a de cuarto de ESO cambia de opinión y pasa a afirmar que en este sentido esta unificación es «poca» y por lo tanto, la alternativa «regular» queda como la más elegida por los tutores.

### 103. Hay unificación en los materiales utilizados en las tutorías individuales.

Tabla de contingencia Curso \* Hay unificación en los materiales utilizados en las tutorías individuales

Curso		Hay unificación en los materiales utilizados en las tutorías individuales				Total	
		Nada	Poco	Regular	Bastante		
Curso	Primero de ESO	Recuento			1	2	3
		% de Curso			33,3%	66,7%	100,0%
		% del total			8,3%	16,7%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento		2		1	3
		% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%
		% del total		16,7%		8,3%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1		2		3
		% de Curso	33,3%		66,7%		100,0%
		% del total	8,3%		16,7%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	1	1		3	
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%	
Total	Recuento	2	3	4	3	12	
	% de Curso	16,7%	25,0%	33,3%	25,0%	100,0%	
	% del total	16,7%	25,0%	33,3%	25,0%	100,0%	

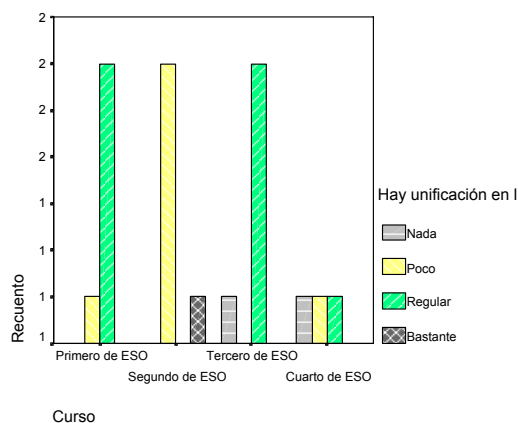


En esta pregunta se produce una distribución muy diferente hasta la hora vista. Aunque sigue siendo la alternativa más elegida «regular», es en esta pregunta donde alcanza el valor más bajo y se sitúa en el 33,3% del total de los tutores. Las demás alternativas rondan el veinte por ciento. La dispersión en la respuesta a esta cuestión viene promovida por la particularidad de la tutoría individual y la preparación, personalidad y características propias de cada profesor - tutor, y por lo tanto son diferentes los materiales que utilizan a la hora de trabajar la tutoría individual.

**104. Hay unificación en los materiales utilizados para la tutoría de padres.**

**Tabla de contingencia Curso \* Hay unificación en los materiales utilizados para la tutoría de padres**

		Hay unificación en los materiales utilizados para la tutoría de padres				
		Nada	Poco	Regular	Bastante	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento		2		1	3
	% de Curso		66,7%		33,3%	100,0%
	% del total		16,7%		8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento	1		2		3
	% de Curso	33,3%		66,7%		100,0%
	% del total	8,3%		16,7%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	1	1		3
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
Total	Recuento	2	4	5	1	12
	% de Curso	16,7%	33,3%	41,7%	8,3%	100,0%
	% del total	16,7%	33,3%	41,7%	8,3%	100,0%



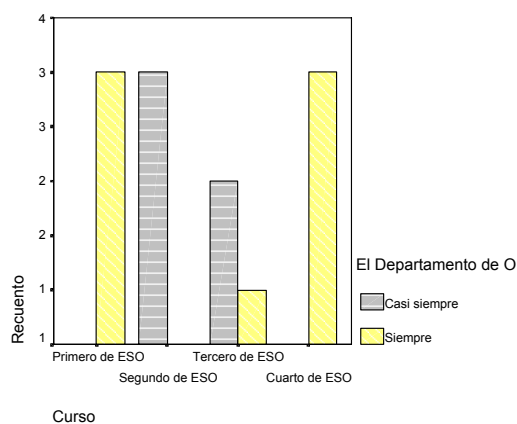
Este tipo de unificación en los cursos superiores es casi nula. El 50,0% de los tutores elige la alternativa «poco» o «nada» para expresar lo que percibe sobre esta unificación a la que se hace referencia.

## **E) Dimensión Departamento de Orientación.**

### **105. El Departamento de Orientación atiende las demandas solicitadas por los profesores – tutores.**

**Tabla de contingencia Curso \* El Departamento de Orientación atiende las demandas solicitadas por los profesores - tutores**

		El Departamento de Orientación atiende las demandas solicitadas por los profesores - tutores		
		Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento		3
		% de Curso		100,0%
		% del total		25,0%
Segundo de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso	100,0%	100,0%
		% del total	25,0%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento		2	1
		% de Curso	66,7%	33,3%
		% del total	16,7%	8,3%
Cuarto de ESO	Recuento			3
		% de Curso		100,0%
		% del total		25,0%
Total	Recuento		5	7
		% de Curso	41,7%	58,3%
		% del total	41,7%	58,3%

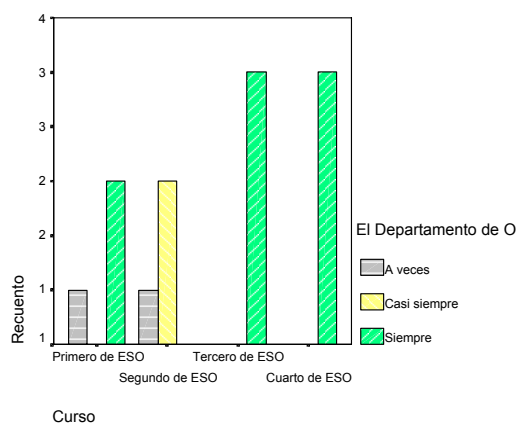


La realidad que expresan los tutores ante esta cuestión es bastante clara. Para los profesores - tutores de primero y cuarto de ESO las demandas que se le exige al Departamento de Orientación «siempre» son atendidas por éste. Por el contrario, para los tutores de segundo y tercero de ESO esta primera valoración desciende hasta «casi siempre» en un 41,7% de los casos. Las causas de este descenso en la valoración global de la atención a las demandas exigidas puede verse mermada por la carencia de tiempo para atender un tramo educativo altamente conflictivo y demandante de una formidable ayuda y de diferente clase.

**106. El Departamento de Orientación realiza una evaluación psicológica y pedagógica del alumnado que propone el profesor – tutor.**

**Tabla de contingencia Curso \* El Departamento de Orientación realiza una evaluación psicológica y pedagógica del alumnado que propone el profesor - tutor**

		El Departamento de Orientación realiza una evaluación psicológica y pedagógica del alumnado que propone el profesor - tutor				
		A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		2	3
		% de Curso	33,3%		66,7%	100,0%
		% del total	8,3%		16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1	2		3	
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Tercero de ESO	Recuento			3	3	
		% de Curso			100,0%	100,0%
		% del total			25,0%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento			3	3	
		% de Curso			100,0%	100,0%
		% del total			25,0%	25,0%
Total	Recuento	2	2	8	12	
		% de Curso	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
		% del total	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%

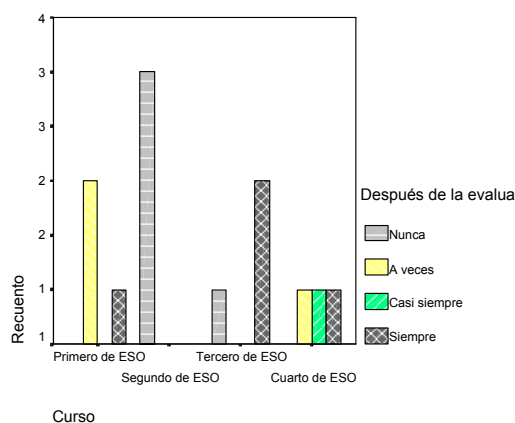


Los resultados obtenidos en esta pregunta están estrechamente relacionados con los comentados en la pregunta anterior aunque en este caso se produce un cambio positivo en tercero de ESO y un pequeño punto negativo en primero de ESO. Destaca nuevamente segundo de ESO al afirmar que «casi siempre» o «a veces», según el tutor/a, se hace este tipo de evaluación según lo demandan ellos.

**107. Después de la evaluación psicopedagógica por parte del Departamento de Orientación existe algún tipo de informe o documento para el profesor – tutor.**

**Tabla de contingencia Curso \* Después de la evaluación psicopedagógica por parte del Departamento de Orientación existe algún tipo de informe o documento para el profesor - tutor**

		Después de la evaluación psicopedagógica por parte del Departamento de Orientación existe algún tipo de informe o documento para el profesor - tutor				
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento		2	1	3
		% de Curso		66,7%	33,3%	100,0%
		% del total		16,7%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	3				3
	% de Curso	100,0%				100,0%
	% del total	25,0%				25,0%
Tercero de ESO	Recuento	1			2	3
	% de Curso	33,3%			66,7%	100,0%
	% del total	8,3%			16,7%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		1	1	1	3
	% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
Total	Recuento	4	3	1	4	12
	% de Curso	33,3%	25,0%	8,3%	33,3%	100,0%
	% del total	33,3%	25,0%	8,3%	33,3%	100,0%



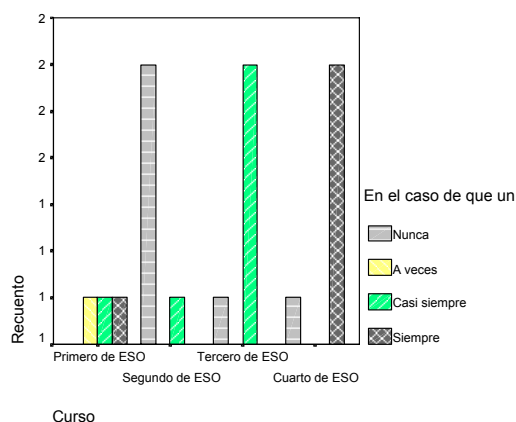


Mayoritariamente el 58,3% de los tutores de primero, segundo y tercero de ESO, afirman que «nunca» o «a veces» se le proporciona algún documento por parte del Departamento de Orientación sobre algún tipo evaluación realizada al alumnado. El 66,7% de los tutores de cuarto de ESO afirman que «siempre» se le presenta ese documento.

**108. En el caso de que un alumno necesita una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular el Departamento de Orientación la realiza.**

**Tabla de contingencia Curso \* En el caso de que un alumno necesita una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular el Departamento de Orientación la realiza**

		En el caso de que un alumno necesita una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular el Departamento de Orientación la realiza					
		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	2		1		3
		% de Curso	66,7%		33,3%		100,0%
		% del total	16,7%		8,3%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1		2		3
		% de Curso	33,3%		66,7%		100,0%
		% del total	8,3%		16,7%		25,0%
	Cuarto de ESO	Recuento	1			2	3
		% de Curso	33,3%			66,7%	100,0%
		% del total	8,3%			16,7%	25,0%
Total		Recuento	4	1	4	3	12
		% de Curso	33,3%	8,3%	33,3%	25,0%	100,0%
		% del total	33,3%	8,3%	33,3%	25,0%	100,0%



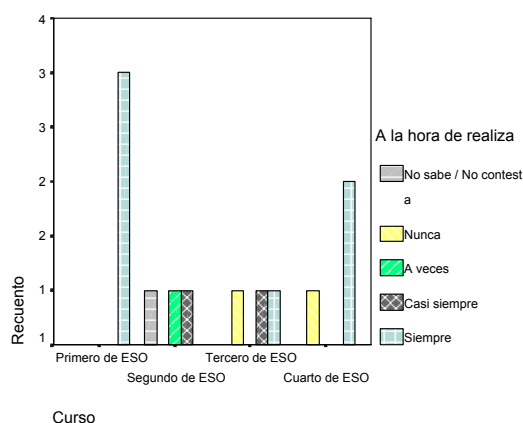
En la emisión de las respuestas por parte de los tutores provoca una dispersión de datos entre las diferentes alternativas que hace a su vez que la valoración global de esta pregunta sea complicada a la vez que poco satisfactoria. En este sentido, existen varias alternativas con el mismo porcentaje como es el caso de «nunca» y «casi siempre», con el 33,3% y una distribución uniforme en primero de ESO que no ayuda a la lectura de las respuestas.

Una de las conclusiones a las que se puede llegar es que, para cada uno de los cursos, y por lo tanto para cada uno de los tutores/as, la vivencia particular entorno a este tema es muy diferente aunque parecida en ciertos matices. Esto hace que la valoración personal sea diferente en cada caso y curso y de como resultado los datos obtenidos.

### 109. A la hora de realizar una ACI o diversificación curricular por parte del D.O. se solicita la colaboración del profesor – tutor.

Tabla de contingencia Curso \* A la hora de realizar una ACI o diversificación curricular por parte del D.O. se solicita la colaboración del profesor - tutor

		A la hora de realizar una ACI o diversificación curricular por parte del D.O. se solicita la colaboración del profesor - tutor						
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento				3	3	
		% de Curso				100,0%	100,0%	
		% del total				25,0%	25,0%	
Segundo de ESO	Recuento	1	1	1			3	
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%	
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%	
Tercero de ESO	Recuento		1		1	1	3	
		% de Curso		33,3%		33,3%	100,0%	
		% del total		8,3%		8,3%	25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento		1			2	3	
		% de Curso		33,3%		66,7%	100,0%	
		% del total		8,3%		16,7%	25,0%	
Total	Recuento	1	2	1	2	6	12	
		% de Curso	8,3%	16,7%	8,3%	16,7%	50,0%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	8,3%	16,7%	50,0%	100,0%



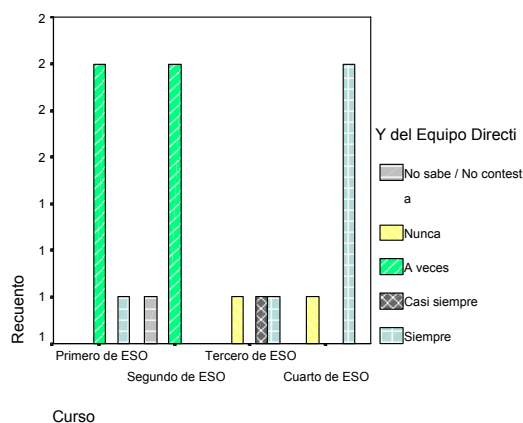
En este caso, la percepción del profesorado - tutor sobre la colaboración entre el Departamento de Orientación y los tutores a la hora de realizar una ACI o diversificación curricular es muy buena reflejándose en el

dato siguiente: el 50,0% de los tutores afirma que «siempre» existe tal colaboración. En igualdad de porcentaje aparece «casi siempre» y «nunca» con el 16,7% del total.

### 110. Y del Equipo Directivo.

Tabla de contingencia Curso \* Y del Equipo Directivo

Curso	Y del Equipo Directivo	Y del Equipo Directivo					Total
		No sabe / No contesta	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Primero de ESO	Recuento			2		1	3
	% de Curso			66,7%		33,3%	100,0%
	% del total			16,7%		8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1		2			3
	% de Curso	33,3%		66,7%			100,0%
	% del total	8,3%		16,7%			25,0%
Tercero de ESO	Recuento		1		1	1	3
	% de Curso		33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
	% del total		8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		1			2	3
	% de Curso		33,3%			66,7%	100,0%
	% del total		8,3%			16,7%	25,0%
Total	Recuento	1	2	4	1	4	12
	% de Curso	8,3%	16,7%	33,3%	8,3%	33,3%	100,0%
	% del total	8,3%	16,7%	33,3%	8,3%	33,3%	100,0%



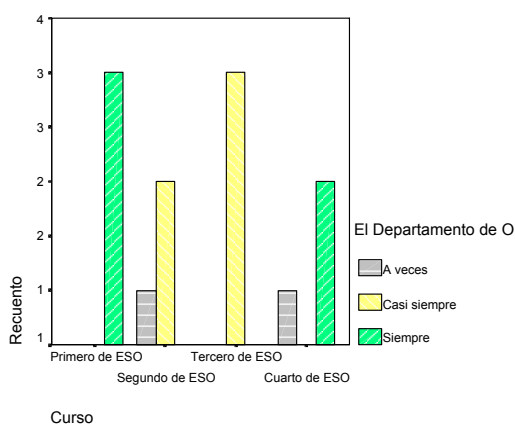
Aunque también se le pide colaboración por parte del Departamento de Orientación, la visión de los tutores es que en el 50,0% de los casos esto

se hace «a veces» o «nunca», en el resto de ocasiones se hace «siempre» o no se sabe contestar a esta pregunta.

### 111. El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de la tutoría grupal.

Tabla de contingencia Curso \* El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de la tutoría grupal

		El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de la tutoría grupal				
		A veces	Casi siempre	Siempre	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento			3	3
		% de Curso			100,0%	100,0%
		% del total			25,0%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1	2		3
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento		3		3
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	1		2	3
		% de Curso	33,3%		66,7%	100,0%
		% del total	8,3%		16,7%	25,0%
Total	Total	Recuento	2	5	5	12
		% de Curso	16,7%	41,7%	41,7%	100,0%
		% del total	16,7%	41,7%	41,7%	100,0%

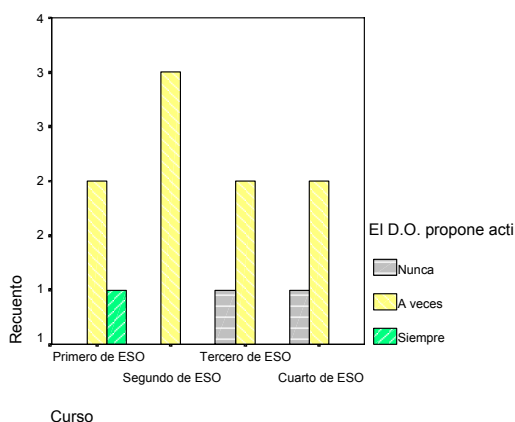


Para los cursos de primero y cuarto de ESO la utilidad de los materiales para la tutoría grupal propuestos por el Departamento de Orientación son «siempre» provechosos. Para los otros dos grupos intermedios la valoración es menos positiva catalogándolos de «casi siempre».

### **112. El D.O. propone actividades de perfeccionamiento sobre la acción tutorial para los profesores – tutores.**

**Tabla de contingencia Curso \* El D.O. propone actividades de perfeccionamiento sobre la acción tutorial para los profesores - tutores**

		El D.O. propone actividades de perfeccionamiento sobre la acción tutorial para los profesores - tutores			
		Nunca	A veces	Siempre	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	3		3
		% de Curso	100,0%		100,0%
		% del total	25,0%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	2	3	
	% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%	
	% del total	8,3%	16,7%	25,0%	
Total	Recuento	2	9	1	12
	% de Curso	16,7%	75,0%	8,3%	100,0%
	% del total	16,7%	75,0%	8,3%	100,0%

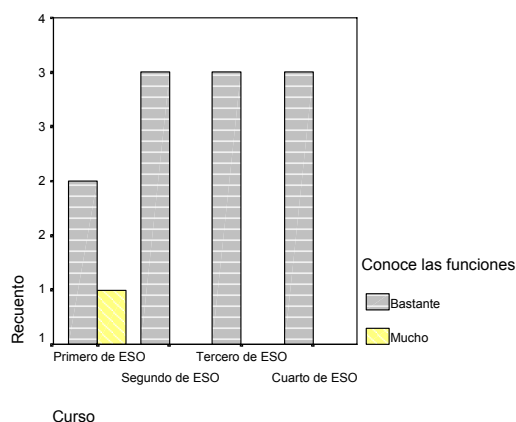


El 75,0% de los tutores apunta que «a veces» el Departamento de Orientación propone actividades de perfeccionamiento sobre la acción tutorial, aunque también, en un 16,7% de las ocasiones en opinión de los tutores de cuarto de ESO «nunca» lo hace.

### 113. Conoce las funciones del Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia Curso \* Conoce las funciones del Departamento de Orientación

		Conoce las funciones del Departamento de Orientación			
			Bastante	Mucho	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento	2	1	3
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% del total	16,7%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	3		3	
	% de Curso	100,0%		100,0%	
	% del total	25,0%		25,0%	
Tercero de ESO	Recuento	3		3	
	% de Curso	100,0%		100,0%	
	% del total	25,0%		25,0%	
Cuarto de ESO	Recuento	3		3	
	% de Curso	100,0%		100,0%	
	% del total	25,0%		25,0%	
Total	Recuento	11	1	12	
	% de Curso	91,7%	8,3%	100,0%	
	% del total	91,7%	8,3%	100,0%	



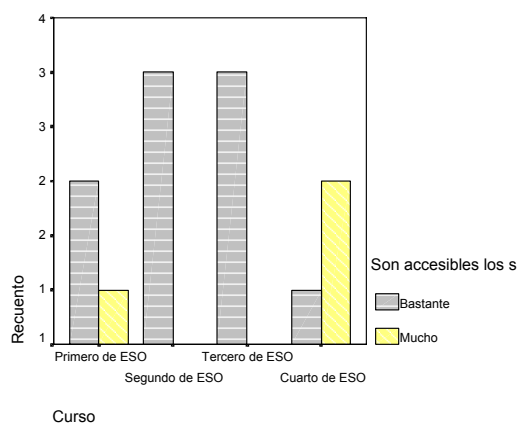
La inmensa mayoría (91,7%) dice conocer las funciones del Departamento de Orientación en un grado «bastante» importante. Solo en un caso dice que «mucho».

#### 114. Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia Curso \* Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación

Curso		Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación		
		Bastante	Mucho	Total
Primero de ESO	Recuento	2	1	3
	% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
	% del total	16,7%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	3	0	3
	% de Curso	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	25,0%	0,0%	25,0%
Tercero de ESO	Recuento	3	0	3
	% de Curso	100,0%	0,0%	100,0%
	% del total	25,0%	0,0%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	2	3
	% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
	% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Total	Recuento	9	3	12
	% de Curso	75,0%	25,0%	100,0%
	% del total	75,0%	25,0%	100,0%



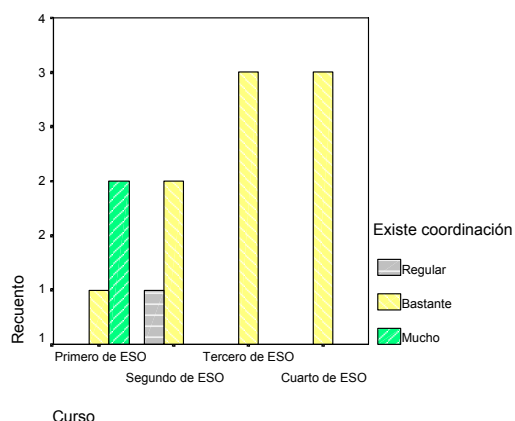


Por lo general, para el 75,0% de los tutores los servicios del Departamento de Orientación son «bastante» accesibles. Este 75,0% se convierte en el 100,0% de los casos para segundo y tercero de ESO. En los otros dos cursos, la percepción es más positiva aun, llegando al caso de cuarto de ESO donde el 66,7% de los profesores - tutores opinan que lo es «mucho».

### 115. Existe coordinación entre el profesor – tutor y el Departamento de Orientación.

**Tabla de contingencia Curso \* Existe coordinación entre el profesor - tutor y el Departamento de Orientación**

		Existe coordinación entre el profesor - tutor y el Departamento de Orientación				
		Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	2	3
		% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
		% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	1	2		3	
		% de Curso	33,3%	66,7%		100,0%
		% del total	8,3%	16,7%		25,0%
Tercero de ESO	Recuento		3		3	
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		3		3	
		% de Curso		100,0%		100,0%
		% del total		25,0%		25,0%
Total	Recuento	1	9	2	12	
		% de Curso	8,3%	75,0%	16,7%	100,0%
		% del total	8,3%	75,0%	16,7%	100,0%

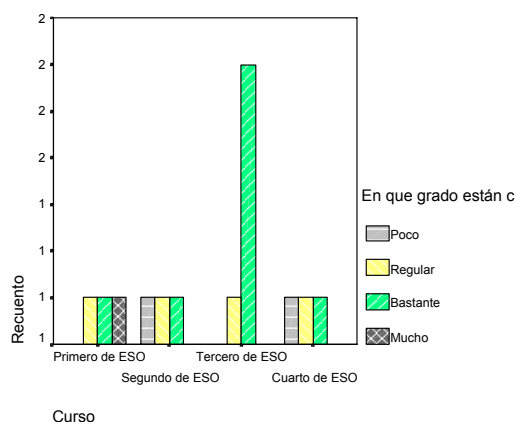


Salvo en un caso que afirma existir una coordinación «regular», en el 75,0% de los casos confirman la existencia de una alto grado de coordinación entre los tutores y el Departamento de Orientación. Según los resultados obtenidos, este alto grado de coordinación llega a cotas mayores en dos grupos de primero de ESO que califican esa coordinación como «mucho».

### 116. En que grado están coordinados el Departamento de Orientación y el Jefe de Estudios.

Tabla de contingencia Curso \* En que grado están coordinados el Departamento de Orientación y el Jefe de Estudios

		En que grado están coordinados el Departamento de Orientación y el Jefe de Estudios					
		Poco	Regular	Bastante	Mucho	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento		1	1	1	3
		% de Curso		33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% del total		8,3%	8,3%	8,3%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	1	1		3
		% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
		% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		1	2		3
		% de Curso		33,3%	66,7%		100,0%
		% del total		8,3%	16,7%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	1	1	1		3	
	% de Curso	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%	
	% del total	8,3%	8,3%	8,3%		25,0%	
Total	Recuento	2	4	5	1	12	
	% de Curso	16,7%	33,3%	41,7%	8,3%	100,0%	
	% del total	16,7%	33,3%	41,7%	8,3%	100,0%	

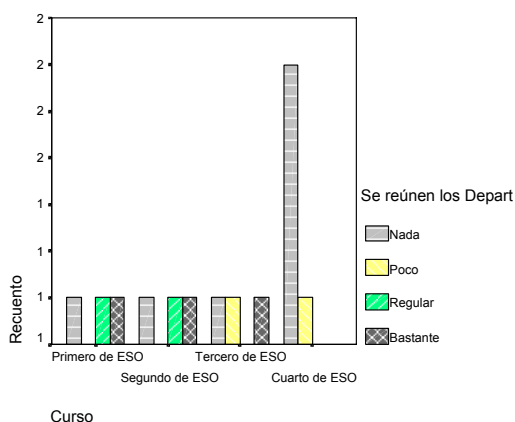


Los resultados de las respuestas emitidas denotan un cierto déficit de coordinación entre el Departamento de Orientación y el Jefe de Estudios según los tutores. Aunque la opción más elegida es «bastante» con el 41,7% de los tutores, la suma de las opciones «poca» y «regular» alcanzan el 50,0% del total. Este hecho hace pensar sobre la situación existente y sobre la posible mejora necesaria destaca por este dato relativamente preocupante.

**117. Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades.**

**Tabla de contingencia Curso \* Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades**

		Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades					
		Nada	Poco	Regular	Bastante	Total	
Curso	Primero de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Segundo de ESO	Segundo de ESO	Recuento	1		1	1	3
		% de Curso	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
		% del total	8,3%		8,3%	8,3%	25,0%
Tercero de ESO	Tercero de ESO	Recuento	1	1		1	3
		% de Curso	33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
		% del total	8,3%	8,3%		8,3%	25,0%
Cuarto de ESO	Cuarto de ESO	Recuento	2	1			3
		% de Curso	66,7%	33,3%			100,0%
		% del total	16,7%	8,3%			25,0%
Total	Total	Recuento	5	2	2	3	12
		% de Curso	41,7%	16,7%	16,7%	25,0%	100,0%
		% del total	41,7%	16,7%	16,7%	25,0%	100,0%

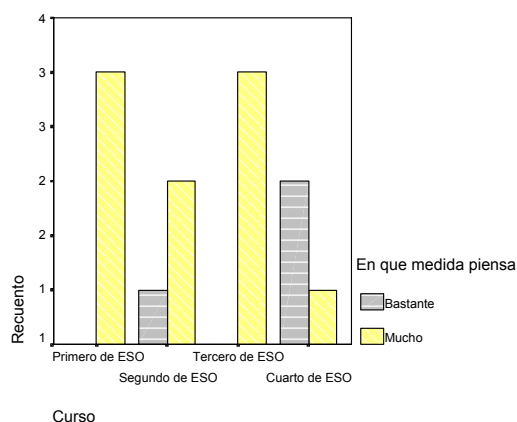


En un alto porcentaje (41,7%), los tutores afirman que «nunca» se lleva a cabo tal detección temprana de necesidades. Sobre todo este hecho se da en los cursos superiores, tercero y cuarto, y en menor medida en los del primer ciclo de la ESO.

**118. En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación.**

**Tabla de contingencia Curso \* En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación**

		En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación			
			Bastante	Mucho	Total
Curso	Primero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
	Segundo de ESO	Recuento	1	2	3
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% del total	8,3%	16,7%	25,0%
	Tercero de ESO	Recuento		3	3
		% de Curso		100,0%	100,0%
		% del total		25,0%	25,0%
Cuarto de ESO	Recuento	2	1	3	
	% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%	
	% del total	16,7%	8,3%	25,0%	
Total	Recuento	3	9	12	
	% de Curso	25,0%	75,0%	100,0%	
	% del total	25,0%	75,0%	100,0%	

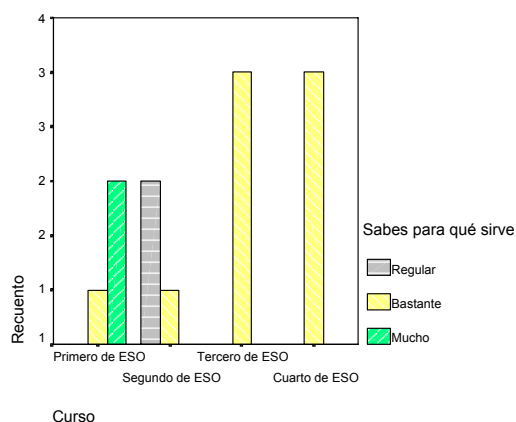


La importancia de que el Centro posea un Departamento de Orientación queda patente en los datos obtenidos. El 75,0% opina que es muy importante y el restante 25,0% que lo es «bastante». Destaca que la mayor parte del porcentaje de casos que afirman que es «bastante» importante esté formado por el 66,7% de los tutores/as de cuarto de ESO.

### 119. Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia Curso \* Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación

Curso		Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación			Total
		Regular	Bastante	Mucho	
Primero de ESO	Recuento		1	2	3
	% de Curso		33,3%	66,7%	100,0%
	% del total		8,3%	16,7%	25,0%
Segundo de ESO	Recuento	2	1		3
	% de Curso	66,7%	33,3%		100,0%
	% del total	16,7%	8,3%		25,0%
Tercero de ESO	Recuento		3		3
	% de Curso		100,0%		100,0%
	% del total		25,0%		25,0%
Cuarto de ESO	Recuento		3		3
	% de Curso		100,0%		100,0%
	% del total		25,0%		25,0%
Total	Recuento	2	8	2	12
	% de Curso	16,7%	66,7%	16,7%	100,0%
	% del total	16,7%	66,7%	16,7%	100,0%



Para la totalidad de los tutores/as del segundo ciclo de la ESO su conocimiento sobre para que sirve el Departamento de Orientación es «bastante». Para los tutores del primer ciclo la visión es diametralmente diferente. Para el 66,7% de los tutores de primero saben «mucho» para que sirve el Departamento de Orientación, mientras que para ese mismo porcentaje de tutores/as en segundo de ESO solo es «regular».

**120. Cuáles de estos servicios del D.O. ha utilizado alguna vez.**



		Curso					
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total
Cuáles de estos servicios del Departamento de O.	Consulta pedagógica	Recuento	N=1	N=1	N=2	N=2	N=6
		% fila	(16,7%)	(16,7%)	(33,3%)	(33,3%)	(100,0%)
		% columna	(5,9%)	(8,3%)	(11,1%)	(15,4%)	(10,0%)
		% tabla	(1,7%)	(1,7%)	(3,3%)	(3,3%)	(10,0%)
	Información académica	Recuento	N=1		N=1	N=1	N=3
		% fila	(33,3%)		(33,3%)	(33,3%)	(100,0%)
		% columna	(5,9%)		(5,6%)	(7,7%)	(5,0%)
		% tabla	(1,7%)		(1,7%)	(1,7%)	(5,0%)
	Información profesional - laboral	Recuento		N=1	N=2	N=1	N=4
		% fila		(25,0%)	(50,0%)	(25,0%)	(100,0%)
		% columna		(8,3%)	(11,1%)	(7,7%)	(6,7%)
		% tabla		(1,7%)	(3,3%)	(1,7%)	(6,7%)
	Dificultades de aprendizaje	Recuento	N=1	N=2	N=2	N=1	N=6
		% fila	(16,7%)	(33,3%)	(33,3%)	(16,7%)	(100,0%)
		% columna	(5,9%)	(16,7%)	(11,1%)	(7,7%)	(10,0%)
		% tabla	(1,7%)	(3,3%)	(3,3%)	(1,7%)	(10,0%)
	Técnicas de estudio	Recuento	N=3	N=1	N=3	N=2	N=9
		% fila	(33,3%)	(11,1%)	(33,3%)	(22,2%)	(100,0%)
		% columna	(17,6%)	(8,3%)	(16,7%)	(15,4%)	(15,0%)
		% tabla	(5,0%)	(1,7%)	(5,0%)	(3,3%)	(15,0%)
	Asuntos psicológicos	Recuento	N=2	N=2	N=1		N=5
		% fila	(40,0%)	(40,0%)	(20,0%)		(100,0%)
		% columna	(11,8%)	(16,7%)	(5,6%)		(8,3%)
		% tabla	(3,3%)	(3,3%)	(1,7%)		(8,3%)
	Diagnóstico y evaluación psicológica	Recuento	N=2	N=1		N=2	N=7
		% fila	(28,6%)	(14,3%)		(28,6%)	(100,0%)
		% columna	(11,8%)	(8,3%)		(15,4%)	(11,7%)
		% tabla	(3,3%)	(1,7%)		(3,3%)	(11,7%)
	Elaboración de una ACI	Recuento	N=2				N=2
		% fila	(100,0%)				(100,0%)
% columna		(11,8%)				(3,3%)	
	% tabla	(3,3%)				(3,3%)	
Entrevista personal	Recuento			N=1	N=1	N=2	
	% fila			(50,0%)	(50,0%)	(100,0%)	
	% columna			(5,6%)	(7,7%)	(3,3%)	
	% tabla			(1,7%)	(1,7%)	(3,3%)	
Elaboración de una diversificación curricular	Recuento	N=1				N=1	
	% fila	(100,0%)				(100,0%)	
	% columna	(5,9%)				(1,7%)	
	% tabla	(1,7%)				(1,7%)	
Material para el profesorado	Recuento	N=1	N=2	N=1	N=1	N=5	
	% fila	(20,0%)	(40,0%)	(20,0%)	(20,0%)	(100,0%)	
	% columna	(5,9%)	(16,7%)	(5,6%)	(7,7%)	(8,3%)	
	% tabla	(1,7%)	(3,3%)	(1,7%)	(1,7%)	(8,3%)	
Material para la tutoría individual	Recuento			N=1		N=1	
	% fila			(100,0%)		(100,0%)	
	% columna			(5,6%)		(1,7%)	
	% tabla			(1,7%)		(1,7%)	
Material para la tutoría grupal	Recuento	N=3	N=2	N=2	N=2	N=9	
	% fila	(33,3%)	(22,2%)	(22,2%)	(22,2%)	(100,0%)	
	% columna	(17,6%)	(16,7%)	(11,1%)	(15,4%)	(15,0%)	
	% tabla	(5,0%)	(3,3%)	(3,3%)	(3,3%)	(15,0%)	
Total	Recuento	N=3	N=3	N=3	N=3	N=12	
	% fila	(5,0%)	(5,0%)	(5,0%)	(5,0%)	(20,0%)	
	% columna	(17,6%)	(25,0%)	(16,7%)	(23,1%)	(20,0%)	
	% tabla	(5,0%)	(5,0%)	(5,0%)	(5,0%)	(20,0%)	

Según los datos obtenidos, los principales servicios que se ha solicitado al Departamento de Orientación han sido: en primer lugar las «técnicas de estudio» (15,0%), en segundo lugar «material para la tutoría grupal» (15,0%), en tercera posición el «diagnóstico y evaluación psicológica», y en cuarto lugar (teniendo en cuenta aquellos cuya valoración sobrepasa el 10%) la «consulta pedagógica» (10,0%). Después en cada curso la posición y requerimiento de cada uno de ellos puede variar o no encontrarse simplemente entre los primeros servicios requeridos.

Para primero de ESO se ha echado mano principalmente de las «técnicas de estudio» (17,6%) y de los «materiales para la tutoría grupal» (17,6%). En segundo de ESO los servicios solicitados son variados y múltiples. En este curso aparecen cuatro como los más requeridos: «dificultades de aprendizaje» (16,7%), «asuntos psicológicos» (16,7%), «material par el profesorado» (16,7%) y «material par la tutoría grupal» (16,7%). Ya en el tercer curso de la ESO los temas son variados aunque destaca entre todos ellos las «técnicas de estudio» con el 16,7%. Y en el último curso de la ESO aparecen otros cuatro servicios muy demandados en este año: «consulta pedagógica» (15,4%), «técnicas de estudio» (15,4%), «diagnóstico y evaluación psicológica» (15,4%) y «materiales para la tutoría grupal» (15,4%).

### 121. Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el centro.

		Curso						
			Primero de ESO	Segundo de ESO	Tercero de ESO	Cuarto de ESO	Total	
Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de O.	Enlace con los Equipos de Orientación Educativa	Recuento	N=1	N=1	N=3	N=1	N=6	
		% fila	(16,7%)	(16,7%)	(50,0%)	(16,7%)	(100,0%)	
		% columna	(33,3%)	(33,3%)	(100,0%)	(33,3%)	(50,0%)	
	Realización de un programa de actuación	% tabla	(8,3%)	(8,3%)	(25,0%)	(8,3%)	(50,0%)	
		Recuento	N=3	N=3	N=2	N=3	N=11	
		% fila	(27,3%)	(27,3%)	(18,2%)	(27,3%)	(100,0%)	
	Enlace con profesionales externos	% columna	(100,0%)	(100,0%)	(66,7%)	(100,0%)	(91,7%)	
		% tabla	(25,0%)	(25,0%)	(16,7%)	(25,0%)	(91,7%)	
		Recuento		N=1	N=2	N=1	N=4	
	Enlace con otras entidades para ofrecer programas de actuac.	% fila		(25,0%)	(50,0%)	(25,0%)	(100,0%)	
		% columna		(33,3%)	(66,7%)	(33,3%)	(33,3%)	
		% tabla		(8,3%)	(16,7%)	(8,3%)	(33,3%)	
	Realización del consejo orientador para cuarto de ESO	Recuento				N=2	N=1	N=3
		% fila				(66,7%)	(33,3%)	(100,0%)
		% columna				(66,7%)	(33,3%)	(25,0%)
	Entrevistas informativas con los padres	% tabla				(16,7%)	(8,3%)	(25,0%)
		Recuento	N=1	N=2		N=1	N=4	
		% fila	(25,0%)	(50,0%)		(25,0%)	(100,0%)	
Total	% columna	(33,3%)	(66,7%)		(33,3%)	(33,3%)		
	% tabla	(8,3%)	(16,7%)		(8,3%)	(33,3%)		
	Recuento	N=3	N=3	N=3	N=3	N=12		
% fila	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(100,0%)			
% columna	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)			
% tabla	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(25,0%)	(100,0%)			

Ante las actuaciones que realiza el Departamento de Orientación, los propios profesores - tutores tienen conocimiento de las siguientes: en primer lugar de la «realización de un programa de actuación» (33,3%), en segundo

lugar «enlace con los Equipos de Orientación Educativa» (18,2%) y en tercer lugar la «realización del consejo orientador para cuarto de ESO» (15,2%).

Por cursos los tutores perciben las siguientes actuaciones como las más relevantes. Para primero y segundo de ESO la «realización de un programa de actuación» (50,0% y 42,9% respectivamente). Para tercero en igual proporción (25,0%) el «enlace con los Equipos de Orientación Educativa» y la «realización del consejo orientador para cuarto de ESO». y en cuarto de ESO la principal actuación que lleva a cabo el Departamento de Orientación es con el 37,5% la «realización de un programa de actuación». Sorprende como en este último curso la opción «realización del consejo orientador para cuarto de ESO» sólo alcanza el 12,5% cuando deberían de ser una de las principales actuaciones que se hacen en este curso.

#### **4. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS.**

Las conclusiones más relevantes que se pueden extraer de la conjunción de las respuestas emitidas por el Alumnado, los Padres y los Profesores – Tutores son las siguientes:

##### **a) Dimensión Alumnado.**

1. La participación y colaboración del alumnado en las sesiones de tutoría grupal es decreciente conforme se va pasando a cursos superiores. De la misma forma que en los cursos superiores se alborotan más que en los inferiores (primeros de ESO).
2. Para la mayoría de los padres y alumnos nunca proponen temas para la tutoría grupal, en cambio, los profesores – tutores el 75% lo hace a veces. En este sentido, la temática y las sesiones en sí son más interesantes para los alumnos de primero que para los restantes cursos, aunque la opinión de los tutores es mucho más positiva en este aspecto.
3. El grado de madurez que alcanzan los alumnos de 4º de ESO les lleva a expresarse con mayor libertad cuando hablan con su profesor – tutor. Hecho que no ocurre con tanta frecuencia con los alumnos de cursos inferiores.
4. La utilidad de la tutoría individual para el alumnado es mayor para los cursos inferiores y peor para los cursos superiores, sobre todo segundo y cuarto de ESO. Esto repercute directamente en el grado de confianza que han desarrollado hacia los profesores – tutores, sobre todo en segundo de ESO.

5. La utilidad de la tutoría individual como medio para conocer mejor su futuro académico y profesional va mermando a lo largo de la ESO siendo menor en cuarto, ya que a lo largo de la etapa, han ido madurando y descubriendo sus intereses personales. Del mismo modo que la utilidad de la tutoría grupal para relacionarse mejor, tanto en casa como en clase, disminuye su eficacia conforme van madurando y promocionando a cursos superiores.
6. Existe una paulatina disminución de la eficacia de la tutoría para la toma de decisiones desde los primeros hasta los cuartos de ESO, donde el porcentaje de la alternativa «muy poco» es bastante elevado.
7. Para los padres y alumnos de los últimos cursos de la ESO, los temas que se tratan en la tutoría grupal no les ayudan a afrontar los retos de la vida diaria. Por el contrario los profesores – tutores opinan que sí les ayuda bastante.
8. Las actividades propuestas en la tutoría grupal han permitido a los alumnos pensar por sí mismos sobre todo en primero y cuarto de ESO. En los restantes cursos este hecho se ha desarrollado de manera regular, como afirman los padres.
9. Los cursos en los que menos se ha aprovechado la tutoría individual ha sido en segundo y cuarto de ESO. Ya sea por la escasa tutoría individual llevada a cabo o por la escasa receptividad del alumnado de estos cursos.
10. El aprovechamiento de las sesiones de tutoría grupal es menor que en las tutorías individuales. Por cursos es primero donde más se aprovecha este tipo de tutoría.
11. Para padres y alumnos el conocimiento de los intereses personales y profesionales del alumnado es catalogado como bastante, destacando los

primeros y cuarto de ESO por ser los cursos donde con mayor claridad se tiene este tema. En este último curso aparecen cantidades significativas de alumnos que descubren tanto sus intereses personales como profesionales.

12.La información ofrecida sobre su futuro profesional y académico a los alumnos de segundo y tercero de ESO es poca en contraste con primero y cuarto de ESO donde se dan los valores más altos.

13.Respecto a la optatividad existe un conocimiento bastante bueno en casi todos los cursos. Solo en segundo de ESO es donde los valores delatan una deficiente información sobre este tema. En cuanto a las ayudas para elegir su optatividad, es en cuarto de ESO donde menos ayudas tienen según los padres y los alumnos, en contraposición con lo que se afirma desde los profesores – tutores.

14.La opinión generalizada es que, para los alumnos de primero de ESO la tutoría grupal es útil para conocerse a si mismo, mientras que para el resto de los cursos este tipo de tutoría no tiene mayor eficacia.

15.Para los padres y alumnos, la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es bastante adecuada, mientras que para los tutores de los cursos intermedios ha sido insuficiente y demandan más información para los alumnos.

16.Coinciden en un alto grado los temas a tratar en la tutoría individual en las tres poblaciones, aunque para los padres la temática sexual no es elegida como importante para que sea tratada. Destaca la agrupación por ciclo a la hora de tratar los temas. Para el primer ciclo de la ESO los temas son: educación sexual, técnicas de estudio, temas académicos y la orientación profesional y laboral. En el segundo ciclo desaparecen unos y se incorporan otros como el desarrollo de la autoestima, la orientación

personal, la orientación profesional y laboral. En todos los cursos los tutores ven necesaria la actuación sobre temas familiares, algo que no se ve correspondido por los padres ni por los alumnos.

17. En la temática a desarrollar en la tutoría grupal hay una alta coincidencia entre lo que proponen los tutores y lo que pide el alumnado. En el caso de los padres, las propuestas van encaminadas hacia la orientación profesional y laboral y las técnicas de estudio, tocando algo sobre las drogas y el alcohol. Por el contrario, las propuestas de los alumnos son más abiertas y tratan temas que en la tutoría individual no son seleccionados y a la vez son más sensibles: las drogas, la educación sexual, el ocio y tiempo libre, etc. en el caso de los tutores se acercan mucho a lo que demandan los alumnos. Introducen un tema que no se valora ni por los padres ni por los alumnos: la familia.

18. En la valoración global que se hace de la tutoría grupal coinciden todos los agentes encuestados. En el primer ciclo la valoración es buena, mientras que en tercero y sobre todo en cuarto la valoración es regular o mala.

19. La tutoría individual es valorada más positivamente que la tutoría grupal. Para los alumnos y tutores de primero, segundo y tercero la tutoría individual está bien, mientras que para los alumnos de cuarto la concepción que tienen de ella es más deficiente. En rasgos generales, la tutoría individual está mejor valorada por todos que la tutoría grupal.

20. Para los alumnos y padres del primer ciclo de la ESO, la asistencia de personas de fuera del colegio a las tutorías grupales se ve como un hecho muy positivo, mientras que los del segundo ciclo son más reticentes. Esta idea se contradice con lo que opinan los tutores, para los que la asistencia de personas ajenas al colegio es más positiva en el segundo ciclo que en



los primeros cursos. Todos coinciden en afirmar que sería bueno porque son personas expertas en los temas y por que darían otra visión sobre la temática. En el lado opuesto, entre aquellos que afirman que no sería bueno, los padres y alumnos argumentan esto porque no estarían tan tranquilos y relajados como con su tutor.

### **b) Dimensión Padres.**

1. En cuanto al interés que prestan los padres a la educación de sus hijos, las respuestas que dan los alumnos y padres son muy parecidas aflorando cierta dejadez con los alumnos de cuarto de ESO. En este sentido, los tutores son más negativos afirmando el 91,7% que los padres se interesan por la educación de sus hijos casi siempre.
2. Según los padres y alumnos la asistencia a las tutorías se hace siempre en un 90% de los casos, mientras que para los tutores este valor baja hasta el 60%. Los padres que menos asisten a estas entrevistas son los de segundo y tercero. Este mismo hecho ocurre con las acciones pactadas en las tutorías de padres. En primero y cuarto de ESO se suelen llevar a cabo con mayor frecuencia mientras que en los cursos intermedios es más difícil.
3. La madre sigue siendo, en más de la mitad de los casos, la figura familiar que más va a las tutorías de padres. En segundo lugar asiste la pareja y por último la presencia solitaria de los padres en torno al 8%.
4. Para los alumnos y tutores, los padres piden menos tutoría en los cursos intermedios y más en los cursos extremos, aunque en opinión de los propios padres ocurre todo lo contrario.

5. La actitud que tienen los padres hacia el Colegio comienza siendo buena en los primeros cursos de la ESO y se va deteriorando progresivamente a lo largo de los tres años siguientes, hasta alcanzar el 50% de aquellos padres que tienen algún tipo de actitud negativa hacia el Centro.
6. La información que se ofrece a los padres sobre la optatividad que se oferta desde el Centro es deficitaria en los cursos superiores y bastante buena en los primeros de ESO. Los propios tutores afirman que es regular o poca la información que se les ofrece.
7. Es en cuarto de ESO donde los padres afirman que no se le da la suficiente información sobre su desarrollo y evolución académica. Para el resto, la información que se ofrece por parte de los tutores de su hijo es considerada como bastante.
8. La principal acción para implicar más a los padres en la formación de sus hijos es ofrecer actividades para la participación en el Centro. La segunda acción es llamarlos más asiduamente y por último otras actividades. La opinión de los tutores en este tema difiere con lo que opinan el resto de padres y alumnos que si tienen más ideas en común.

### **c) Dimensión Tutores.**

1. El grado de satisfacción de los tutores con la labor que realizan es mayor en primero y empeora en segundo y tercero de ESO. En cuarto la percepción es algo mejor que en los cursos anteriores pero no como en primero de ESO.
2. Tanto para los padres como para los tutores la mayor parte piensan que están bastante preparados para ejercer su labor tutorial, sobre todo los de primero de ESO. En cambio, para el alumnado hay oscilaciones en las

opiniones que emiten. Este hecho puede deberse a la actitud de algún que otro tutor y su relación con el propio curso.

3. Se ve necesaria la realización de algún tipo de formación sobre la tutoría para poder llevarla mejor a cabo. Esta idea es común a los tutores, padres y alumnos. En estas dos últimas poblaciones encuestadas se ve aun más necesaria cualquier tipo de formación en este sentido.
4. En opinión de los padres y alumnos, el reconocimiento de la labor que realizan los profesores – tutores está bastante reconocida por sus propios compañeros. Este reconocimiento decrece a la vez que se va ascendiendo en los cursos, siendo los tutores de primero de ESO los más valorados. Para los propios tutores esta idea es contradictoria, ya que los de primero de ESO opinan todo lo contrario y piensan que están bastante valorados.
5. Los tutores no se sienten presionados por los padres por ser ellos los tutores de sus hijos. Esto se reafirma por los alumnos pero no así por los padres que piensan que hay una mayor presión hacia los tutores de los cursos superiores que sobre los tutores de primero de ESO.
6. La importancia que le da el profesor – tutor a los dos tipos de tutoría para la formación del alumnado es bastante importante. Entre las dos tipologías, la tutoría individual se alza con un porcentaje más positivo que la tutoría grupal en el desempeño de esta tarea. Dentro de los cursos, en los primeros se ve más importante la tutoría que en los cursos superiores.
7. Entre los dos tipos de orientación que ofrece el tutor, académica y profesional, los padres, tutores y alumnos están de acuerdo en afirmar que ambos se dan relativamente poco o regular por parte de los profesores – tutores, pero en el caso de la orientación profesional esto ocurre aun menos. Según los encuestados a quienes más se les orienta es a primero y tercero, menos a segundo y cuarto de ESO.

8. En la mayoría de los casos, la actitud de los tutores hacia el Centro es positiva aunque se percibe en los alumnos y padres, y se afirma por los tutores en un 10%, existir casi siempre algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio.
9. La información que ofrecen los tutores a los padres sobre la optatividad que se oferta en el Colegio es bastante buena en primero y cuarto de ESO, mientras que para los cursos intermedios se tacha de regular o mala.
10. Los tutores del primer ciclo de la ESO recaban siempre información de sus compañeros antes de hablar con los padres, mientras que para los tutores del segundo ciclo este hecho se da casi siempre o a veces en los grupos de cuarto.
11. La percepción del alumnado sobre el compañerismo existente entre los tutores para coordinarse, ayudarse e intercambiar materiales para la tutoría es nula. Escasas veces ocurre esto. Para los propios tutores esta colaboración es algo más común que lo que perciben los alumnos pero tampoco es algo cotidiano.
12. La planificación de las sesiones de tutoría se lleva a cabo siempre o casi siempre en primero de ESO y este hecho desciende hasta que en cuarto de ESO solo se hace a veces. La planificación es menor conforme se pasa a cursos superiores.
13. En pocos casos se llevan a cabo reuniones entre los tutores para tratar los aspectos más relevantes de la acción tutorial y realizar una evaluación intermedia de las acciones que se concretan en la clase, con los padres y con los alumnos.

14. Existe una disfunción entre lo que opinan los padres, los alumnos y los tutores sobre los cambios que se producen en el alumnado después de que el tutor haya hablado con los padres en tutoría. Mayoritariamente estos cambios se producen en primero de ESO y menos en segundo. Solo coinciden en afirmar que en cuarto los cambios se producen a veces.
15. Para los alumnos y padres, la tutoría individual es más importante en los cursos intermedios y solo a veces en primero y cuarto de ESO. En este sentido los tutores coinciden en afirmar que en tercero es muy importante la tutoría individual, y además asocian esta con el cuarto curso de la ESO. En los primeros de ESO se ve más coherente la tutoría grupal, sin dejar a un lado la tutoría individual.
16. Las tutorías de padres están institucionalizadas quedando reflejadas en los horarios del curso. Para facilitar la asistencia de los padres a estas citas, los tutores flexibilizan los horarios sobre todo en más de la mitad de los casos, casi siempre o siempre en el segundo ciclo de la ESO y en una menor proporción en el primer ciclo. Para los padres donde menos se adaptan es en segundo de ESO.
17. Mayoritariamente las horas de tutoría individual no se programan, ya que responden a circunstancias y hechos que ocurren de improviso y son tratados en ese mismo momento percibiéndose así, por parte de los alumnos y manifestándose por los propios tutores, este tipo de actuación.
18. La principal técnica que se utiliza en la tutoría grupal es la clase magistral, en un primer término compaginándola con el debate y los grupos de trabajo. Destaca el alto número de padres que desconocen este aspecto (30% aproximadamente).
19. A un grupo numeroso de tutores, sobre todo de segundo y cuarto de ESO, les gustaría ejercer la acción tutorial en los cursos superiores y más en

concreto en bachillerato. Los restantes profesores están de acuerdo en ejercer en los cursos donde están ahora, en primero y tercero de ESO.

20. Principalmente a los padres se les llama en caso necesario o por lo menos una vez al trimestre. Destaca la opinión de los padres de cuarto de ESO, que firman en un 20% que no se les llama nunca.

21. Las razones por las que se llama a los padres a tutoría las clasifican los padres y alumnos en un mismo orden: solicitud de información, información, bajo rendimiento académico y mala actitud. Para los tutores el orden de los porqués es opuesto: bajo rendimiento académico, mala actitud, informativa y solicitud de información.

22. Las tutorías individuales se llevan a cabo mayoritariamente en los departamentos de tutorías y en menor grado en las aulas y departamentos didácticos.

#### **d) Dimensión Equipo Directivo.**

1. A la hora de proponer a los tutores de cada curso, la opinión que expresan los alumnos no coincide con la de los tutores. Para unos son los propios tutores del año pasado a quienes primero se les pregunta y para otros es al director y al jefe de estudios. Solo se puede decir que existe cierta coincidencia entre las opiniones de los alumnos y la de los tutores en la figura del jefe de estudios, como persona a la que se le consulta para proponer a los tutores.
2. En primero y tercero de ESO es donde más se lleva a cabo un diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comienzo del curso. En los restantes cursos esto se hace solo a veces.

3. La evaluación de la acción tutorial de la ESO es un hecho poco común según los alumnos y padres. Solo en algunos casos los tutores han emprendido este tipo de acción evaluadora, tanto de la tutoría grupal como de la tutoría individual.
4. A la hora de elaborar los horarios académicos la acción tutorial no es una variable importante que incida en su confección ya que los propios tutores piensan mayoritariamente que a veces se tienen en cuenta.
5. Según qué tutor, las conversaciones y propuestas que emanan de las conversaciones con los padres quedan registradas. La percepción de los padres sobre este hecho es de un gran desconocimiento y de no llevarse a cabo por los tutores.
6. Para los padres y tutores a veces sí se tienen en cuenta los intereses de los alumnos para ofertar la optatividad, en cambio, para los alumnos esto es todo lo contrario, en mayor medida en tercero y cuarto de ESO.
7. Se tiene poco o nada de contacto con los Equipos de Orientación Educativa de zona.
8. Los tutores tildan la coordinación entre estos y la jefatura de estudios como regulares o muy escasas, según se va pasando a cursos superiores. Todo lo contrario ocurre con el Departamento de Orientación.
9. La existencia de materiales unificados para la tutoría individual y la tutoría de padres son escasos o nulos, solo en la tutoría grupal existen materiales más o menos compartidos entre todos los tutores.

**e) Dimensión Departamento de Orientación.**

1. El Departamento de Orientación atiende las demandas de los tutores y realiza la evaluación psicológica y pedagógica de quienes lo solicitan y necesitan. Solo en segundo de ESO se aprecia una menor atención en este sentido.
2. Tanto para los tutores como para los padres, el Departamento de Orientación no informa lo suficiente después de realizar los informes realizados a los alumnos.
3. Se percibe un alto grado de colaboración entre los tutores y el Departamento de Orientación, aunque para la realización de ACIs y diversificaciones curriculares se detecta una escasa actividad.
4. La percepción de los tutores y alumnos es que el Departamento de Orientación proporciona casi siempre o a veces material bastante útil para la realización de las tutorías grupales.
5. Desde la visión de los tutores, la demanda de actividades de perfeccionamiento se echa en falta y, sobre todo, en los cursos superiores.
6. Para los padres y alumnos son desconocidas las funciones del Departamento de Orientación. Solo los cursos superiores afirman tener cierto conocimiento sobre este tema. Por el contrario, los tutores son los que tienen bastante conocimiento de este Departamento.
7. Para todos, el que el Colegio posea un Departamento de Orientación es muy importante, sobre todo para los alumnos y padres de los cursos superiores.



8. Tanto para el Departamento de Orientación como para los tutores los servicios que oferta este departamento son bastante accesibles, en particular para los alumnos de los terceros y cuarto de ESO. En el caso de los padres la accesibilidad es menor, catalogada de regular.
9. Existe un alto grado de coordinación entre el Departamento de Orientación y los profesores – tutores, hecho que no ocurre entre este departamento y la jefatura de estudios. De igual modo, la coordinación entre los departamentos didácticos y el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades nunca se ha hecho o solo en ocasiones esporádicas.
10. Los servicios más demandados del Departamento de Orientación son las técnicas de estudio, la información profesional y laboral, las entrevistas personales y la información académica. En el caso de los tutores, los servicios demandados están encaminados hacia las técnicas de estudio, los materiales para la tutoría grupal, el diagnóstico y evaluación psicopedagógica y en cuarto lugar la consulta pedagógica. La solicitud de un tipo de servicio u otro depende en todos los casos de los cursos y de la etapa evolutiva del alumnado, según esto la demanda es diferente.
11. Entre las actuaciones que lleva a cabo el Departamento de Orientación según los alumnos, la realización del consejo orientador para los alumnos de cuarto de ESO es la más sobresaliente. En el caso de los padres coinciden con los alumnos y además añaden dentro de las actuaciones del Departamento de Orientación los enlaces con los EOE. Por último, los tutores también coinciden con los padres y alumnos, aunque apuntan en primer lugar la realización de un programa de actuación como principal hecho.

*Análisis de datos*

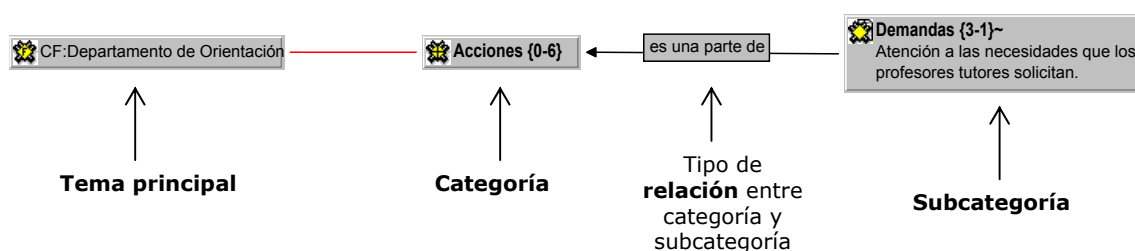
CAPÍTULO

### **Análisis de contenido de las entrevistas al Equipo Directivo.**

Continuando con el análisis y comentario de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos, el siguiente paso es la aplicación del análisis de contenido a las tres entrevistas resultantes del Equipo Directivo.

Como ya se explicó en el capítulo anterior, para el análisis de contenido se establecieron una serie de categorías y subcategorías para cada uno de los temas principales (Alumnado, Tutores, Equipo Directivo, Padres, Departamento de Orientación y Datos generales). Como ayuda para la realización del análisis de las diferentes entrevistas se aprovechó el potencial del programa informático de carácter cualitativo «Atlas.ti 4.2». Entre las diferentes formas de salida de datos que ofrece dicho programa, se escogió la de «Networks» (trabajo en redes). La bondad de esta forma de presentación de datos permite exponer de una manera eficaz y rápida las ideas más importantes y de forma impactante.

Antes de comenzar con el análisis y comentario de los mapas y redes conceptuales generados a partir de la aplicación de las categorías a las entrevistas, es necesario pararnos por un momento a explicar la simbología que es utilizada en este programa. Como ejemplo se puede ver el siguiente:

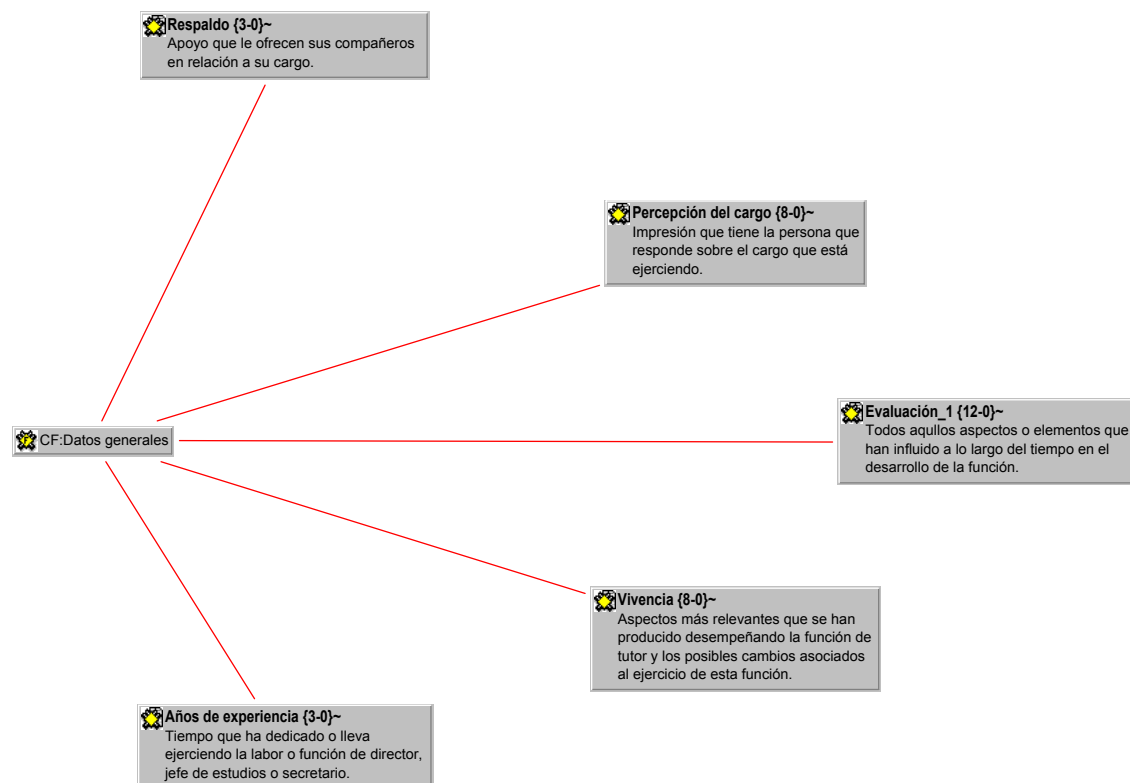


En el gráfico ejemplificador se observa cómo en las categorías y subcategorías aparecen unos números dentro de estos símbolos «{ }». El significado es el siguiente. El primer número que aparece dentro de las llaves

nos dice la cantidad de cuestiones (extractos de las entrevistas) que tiene esta categoría. El segundo número separado por un guión (-) expresa la cifra total de relaciones que ostenta con otras categorías o subcategorías. Debajo de estos datos aparece dentro del recuadro una pequeña definición de lo que se corresponde con esa categoría o subcategoría.

Sin más dilación procederemos al análisis y comentario de los resultados siguiendo el orden establecido en los temas tratados en las entrevistas.

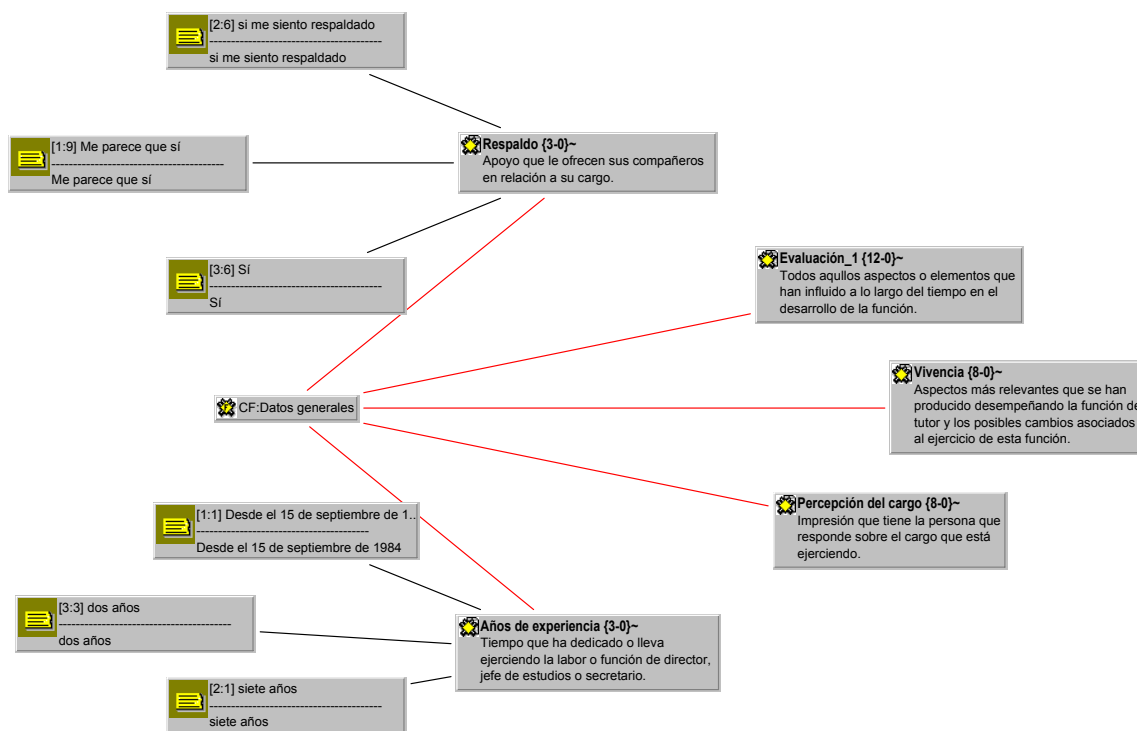
## 1. Dimensión Datos generales.



Mapa 1: Red conceptual de la dimensión «Datos generales».

La dimensión «Datos generales» se compone por cinco categorías quedando definidas como aparece en el Mapa 1. A continuación se

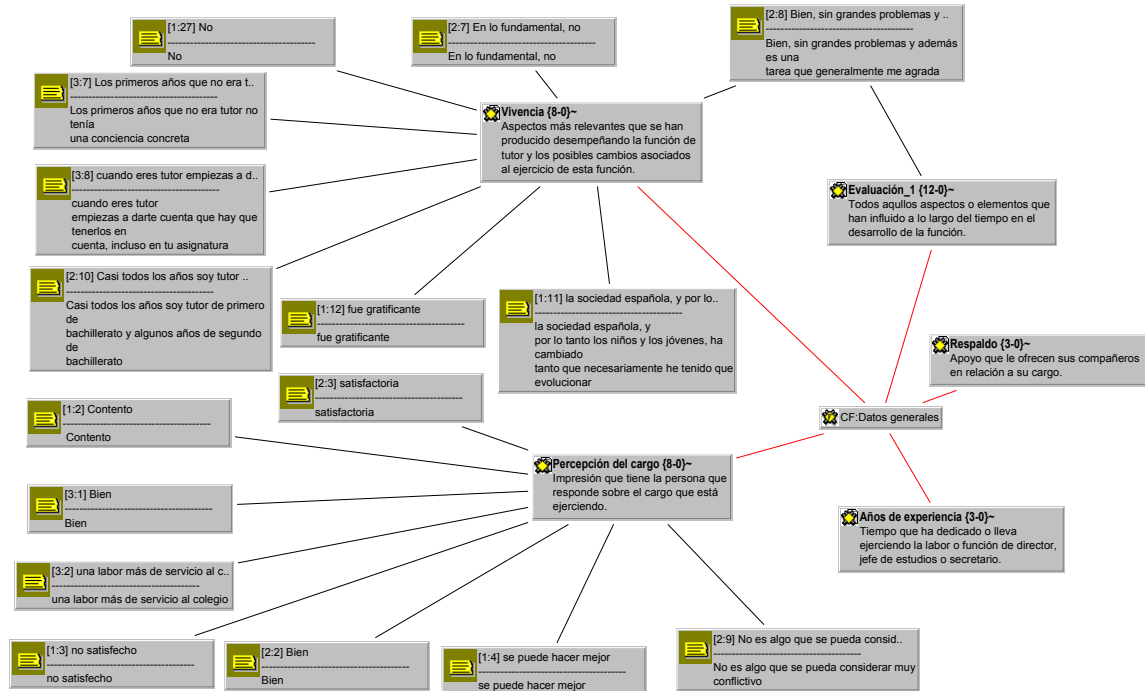
desglosarán cada una de éstas en los diferentes mapas o redes conceptuales, extrayéndose las ideas más importantes de las opiniones vertidas por los miembros del Equipo Directivo.



Mapa 2: Red conceptual de las categorías «Años de experiencia» y «Respaldo».

Dentro de la categoría «años de experiencia», la diversidad de años en ejercicio en ese cargo propicia una visión diferenciada de la realidad y por lo tanto, una percepción más enriquecedora de los acontecimientos diarios.

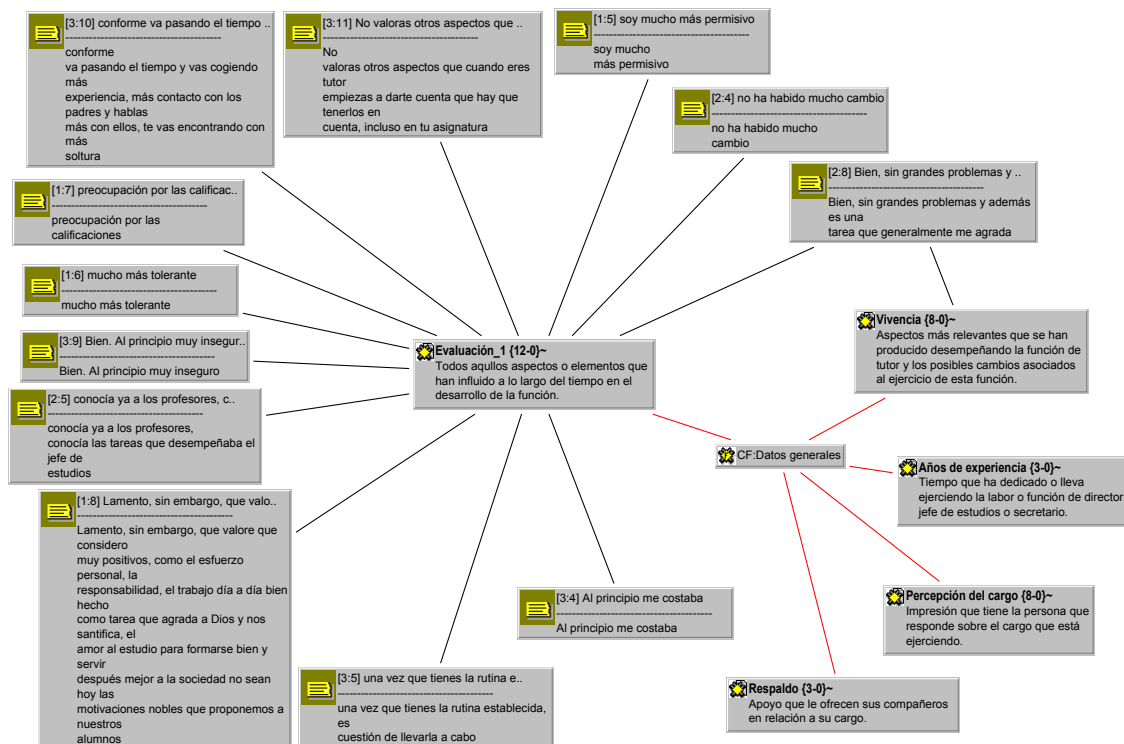
En la otra categoría que se presenta en este mapa, el respaldo que perciben los miembros del Equipo directivo en la labor que llevan a cabo es bueno. Todos los entrevistados afirman sentirse así o por lo menos eso es lo que aprecian.



Mapa 3: Red conceptual de las categorías «Percepción del cargo» y «Vivencia».

Respecto a la percepción que tienen los entrevistados sobre la labor que se realiza en el cargo que ostentan, la visión generalizada es buena aunque hay pareceres que apuntan a la idea de que siempre se puede mejorar y que uno nunca se puede quedar satisfecho con lo que hace, sino que hay que ir a más y completar esa labor.

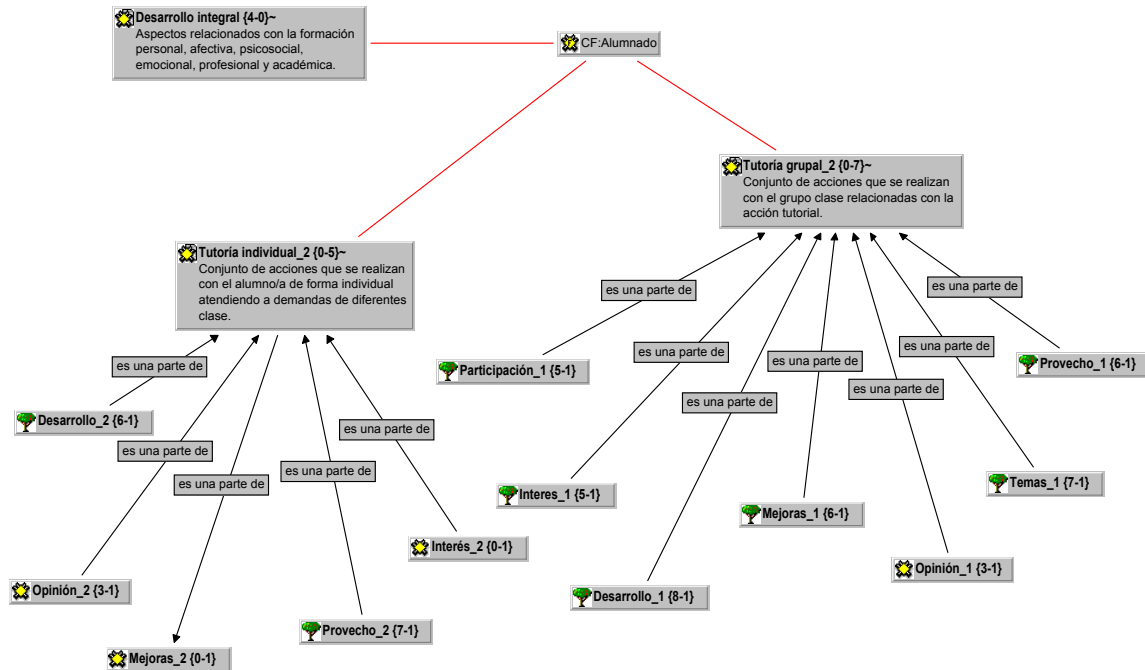
Dentro de la categoría «vivencia», los aspectos más relevantes del ejercicio de la función tutorial en algún momento de la vida de los entrevistados, ha supuesto una labor bastante gratificante que le ha permitido percatarse de ciertos elementos que antes de ejercer dicha función desconocían o no le prestaban la suficiente atención.



Mapa 4: Red conceptual de la categoría «Evaluación».

La «evaluación» que hacen los miembros del Equipo directivo entrevistados sobre su labor y funciones desemboca en tres ideas fundamentales. Por un lado, los comienzos de la nueva función produce inseguridad mezclada con un gran esfuerzo por desarrollarla lo mejor posible y conforme va transcurriendo el tiempo las labores se transforman en rutina evolucionando la percepción hacia un desempeño más agradable del trabajo. Otra de las ideas que emerge entre este cúmulo de experiencias es la evolución de la persona hacia una actitud más tolerante y más permisiva que cuando comenzó a desarrollar su labor profesional. Por último, la idea que culmina este comentario hace referencia a los cambios acaecidos a lo largo de todos estos años, en los que valores como esfuerzo personal, responsabilidad, estudio, etc. no son las motivaciones que transmitamos y nueva a los alumnos.

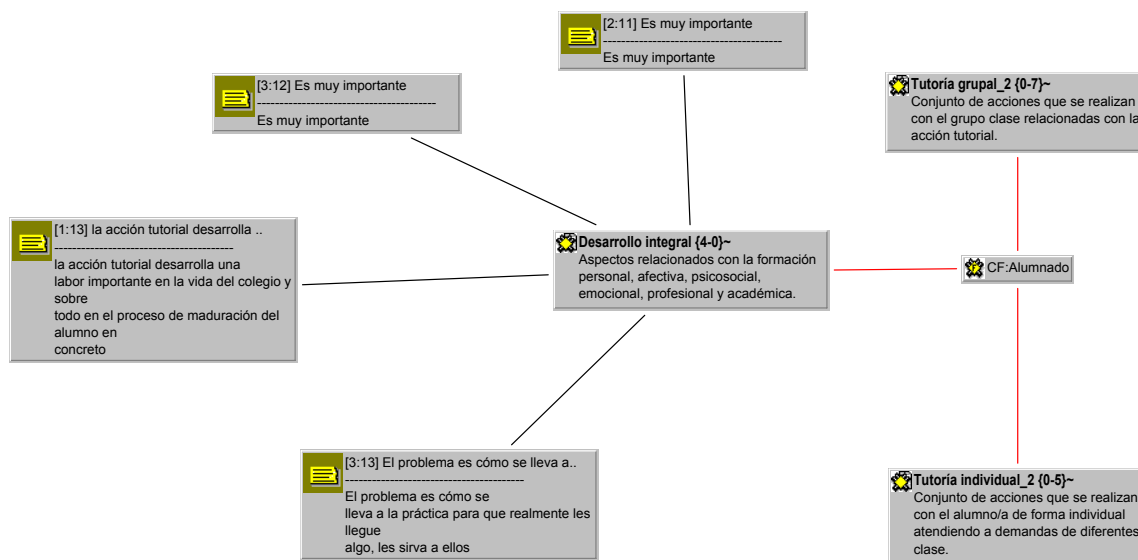
## 2. Dimensión Alumnado.



Mapa 5: Red conceptual de la dimensión «Alumnado».

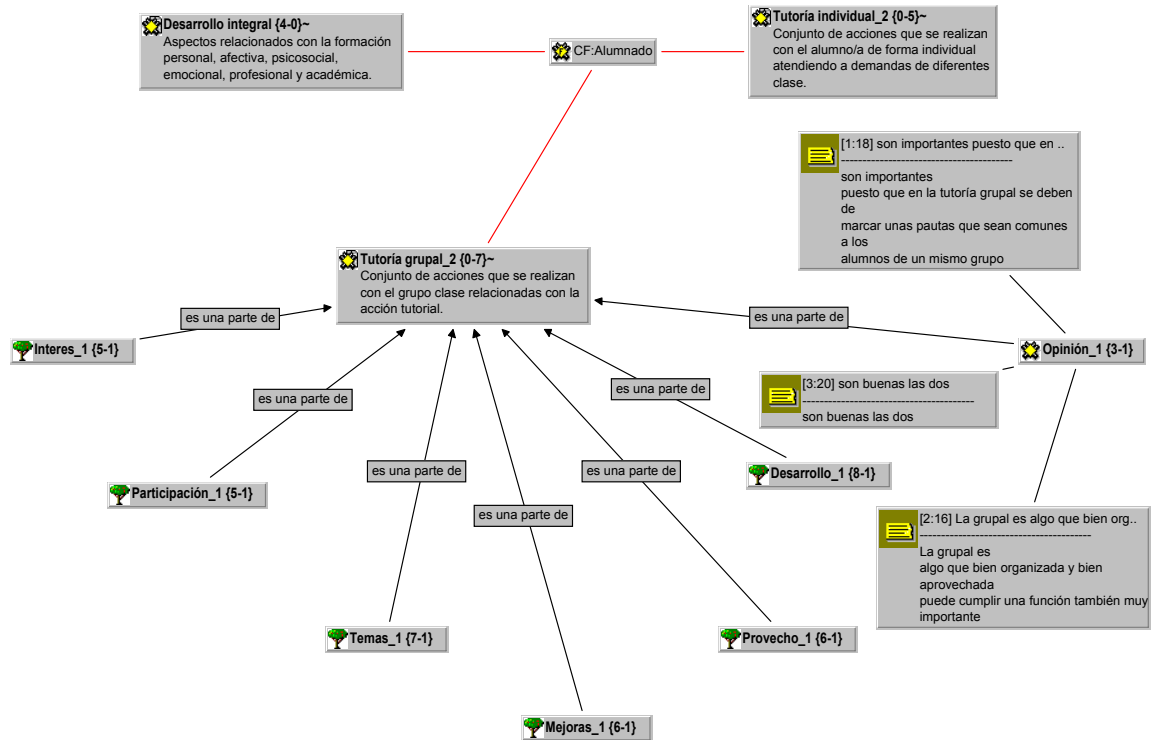
Por la particularidad y complejidad de esta red conceptual, ha sido necesario subdividir su estudio en diferentes mapas. En consecuencia, tras la división oportuna han surgido siete mapas de representación conceptual que a continuación comentamos.





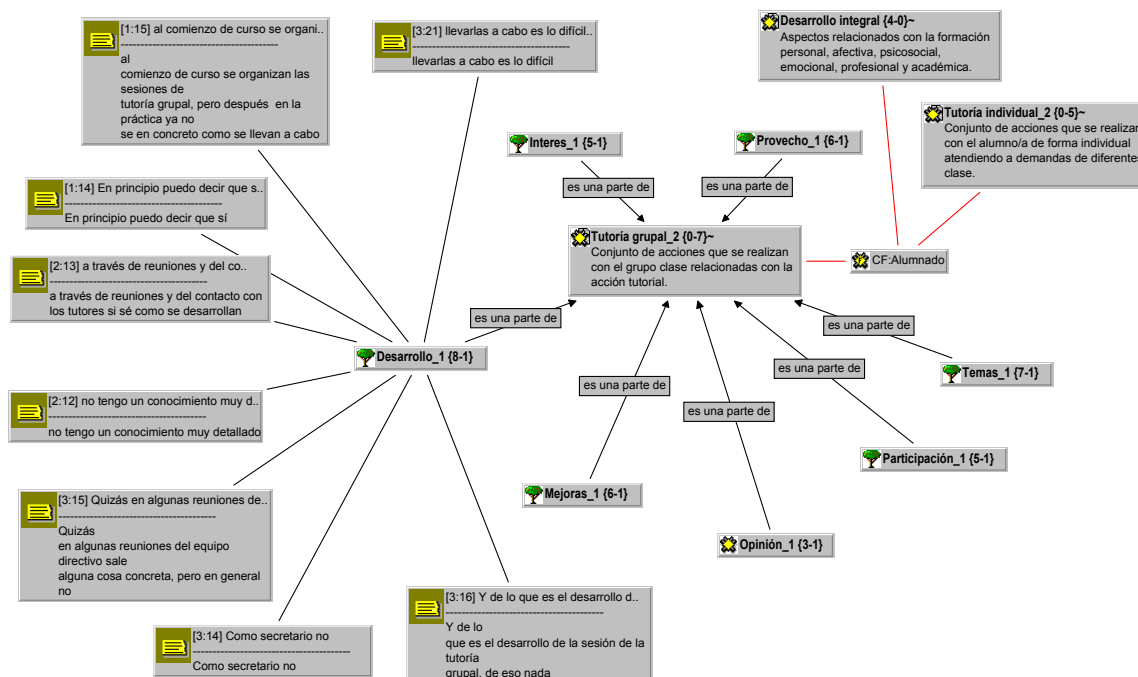
Mapa 6: Red conceptual de la categoría «Desarrollo Integral».

Para los miembros del Equipo Directivo, el desarrollo integral del alumnado es un hecho muy importante dentro de la vida del Centro que se apoya en la acción tutorial para tal fin, aunque, como se declara en la entrevistas, el problema de llevar a cabo un programa para el desarrollo integral del alumnado es cómo hacerlo para que verdaderamente les sirva a ellos.



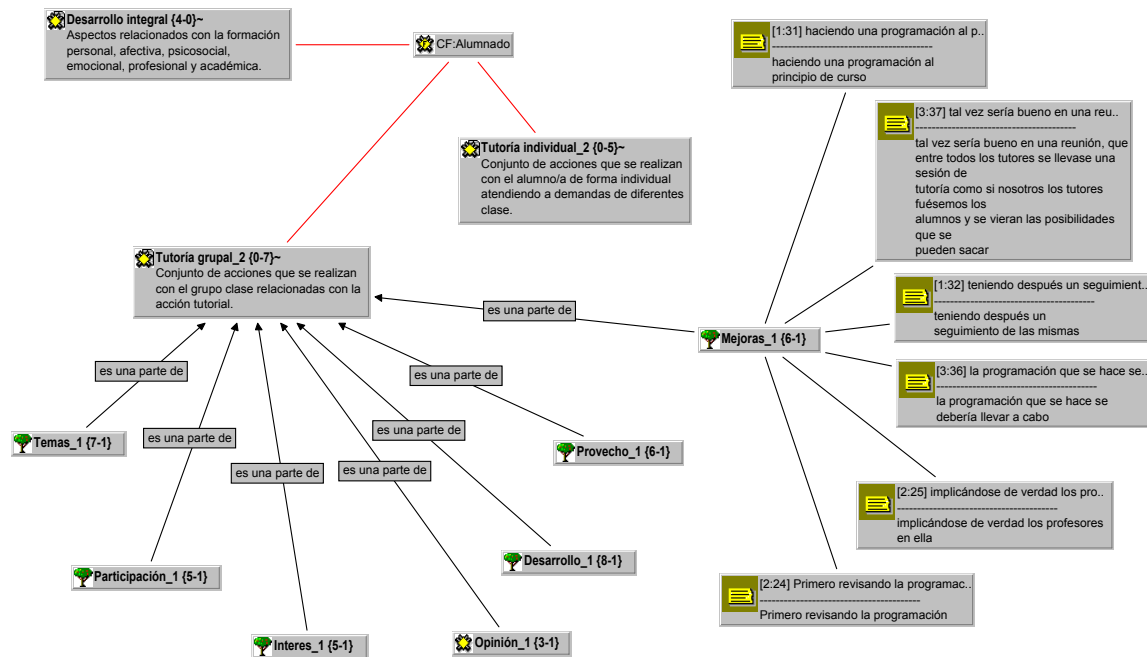
Mapa 7: Red conceptual de la categoría «Tutoría grupal» y subcategoría «Opinión».

La opinión que poseen los miembros del Equipo Directivo sobre la modalidad de tutoría grupal se puntualiza como altamente importante conjuntamente con la modalidad de tutoría individual. En algún caso se puntualiza que para que sea ese su fin es necesario que esté bien organizada y aprovechada para cumplir su función.



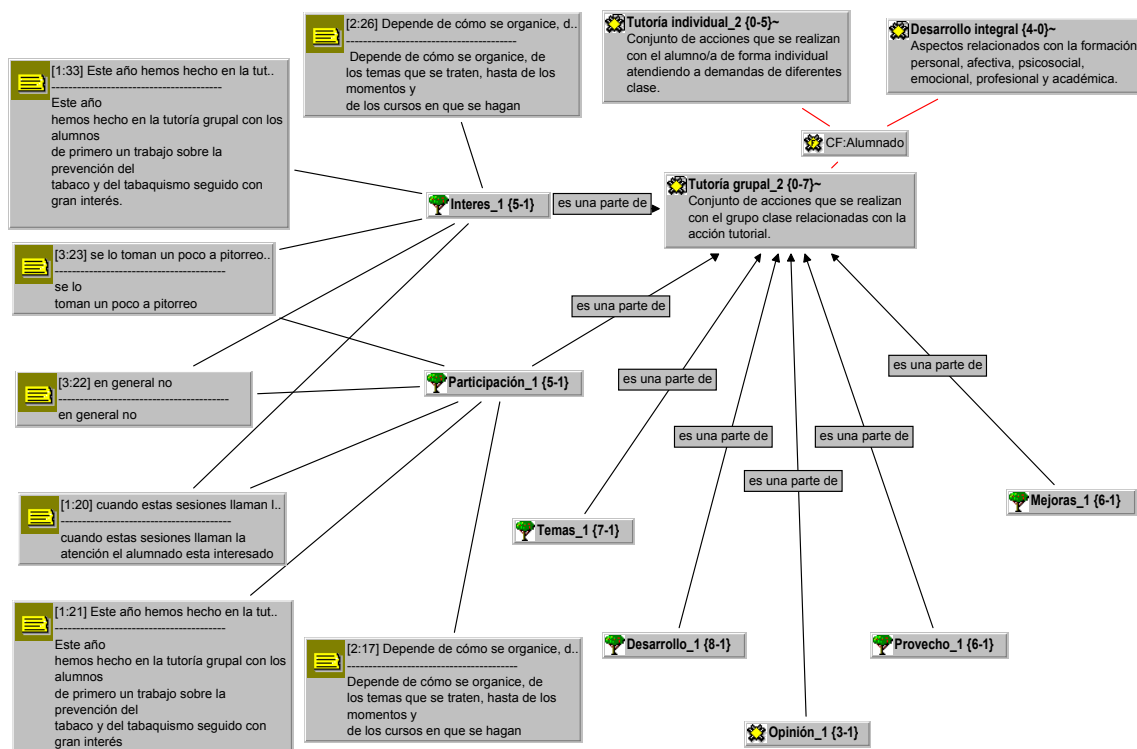
Mapa 8: Red conceptual de la categoría «Tutoría grupal» y subcategoría «Desarrollo».

El conocimiento que se tiene desde el Equipo Directivo sobre el desarrollo de la tutoría grupal se puede calificar de escaso. Para algunos integrantes de este equipo la manera de conocer cómo se lleva a cabo este tipo de tutoría es por medio de reuniones y contactos con los diferentes tutores. Para otros, el conocimiento sólo se queda en la programación de principio de curso sobre la acción tutorial.



Mapa 9: Red conceptual de la categoría «Tutoría grupal» y subcategoría «Mejoras».

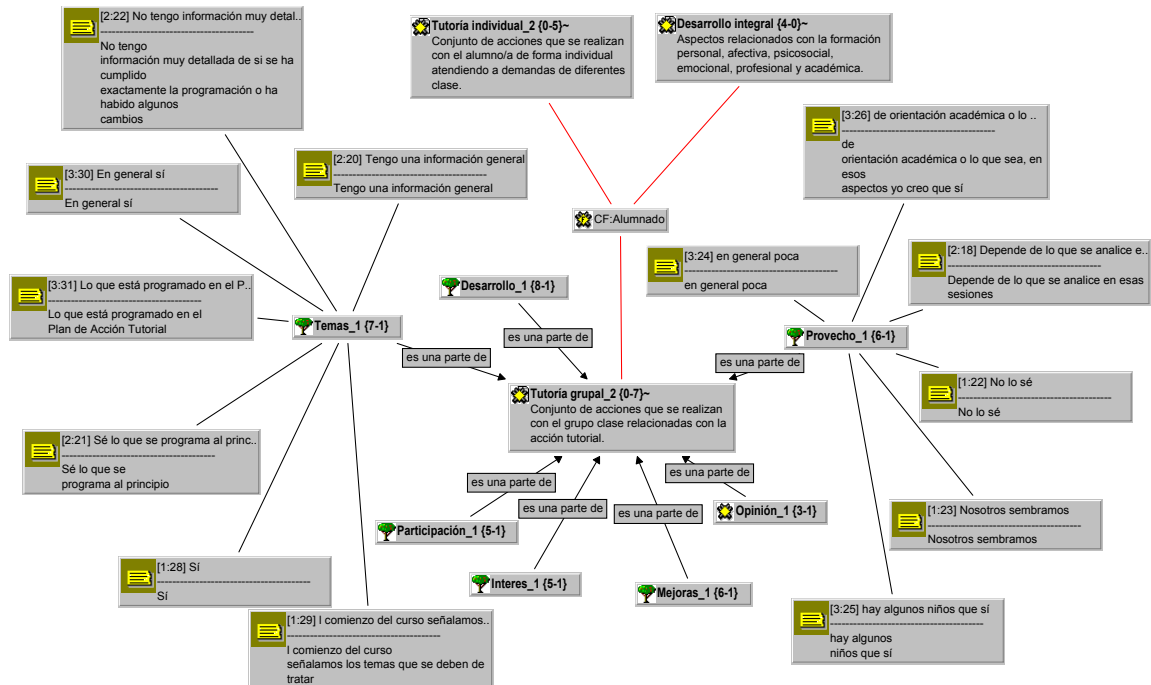
Los principios de mejora para la realización de una tutoría grupal de calidad serían, en opinión del Equipo Directivo, la revisión de la programación tutorial planificada. Mantener un seguimiento constante de la puesta en práctica de esta programación y promoviendo una implicación más importante en esta tarea de los profesores – tutores. Otro de los recursos que se plantean para el progreso y perfeccionamiento de la tutoría grupal que se ofrece es la simulación de una tutoría grupal tomando los profesores – tutores el rol del alumnado.



Mapa 10: Red conceptual de la categoría «Tutoría grupal» y subcategorías «Interés» y «Participación».

En general, el Equipo Directivo observa en el alumnado que el interés que prestan a las tutorías grupales es escaso o muy poco, puntualizándolo con la expresión «se lo toman a pitorreo». Siguiendo con esta idea, el Equipo Directivo aboga porque los temas a tratar sean del interés del alumnado y acorde a su edad y curso. Sólo de esta manera se conseguirá atraer la atención del alumnado y de ahí que presten interés por lo que se plantea en estas tutorías.

Referente a la participación del alumnado en las actividades propuestas en la tutoría grupal, las observaciones que hace el Equipo Directivo al respecto son muy parecidas a las efectuadas a la subcategoría «interés», por lo tanto no es necesario reincidir en lo mismo.

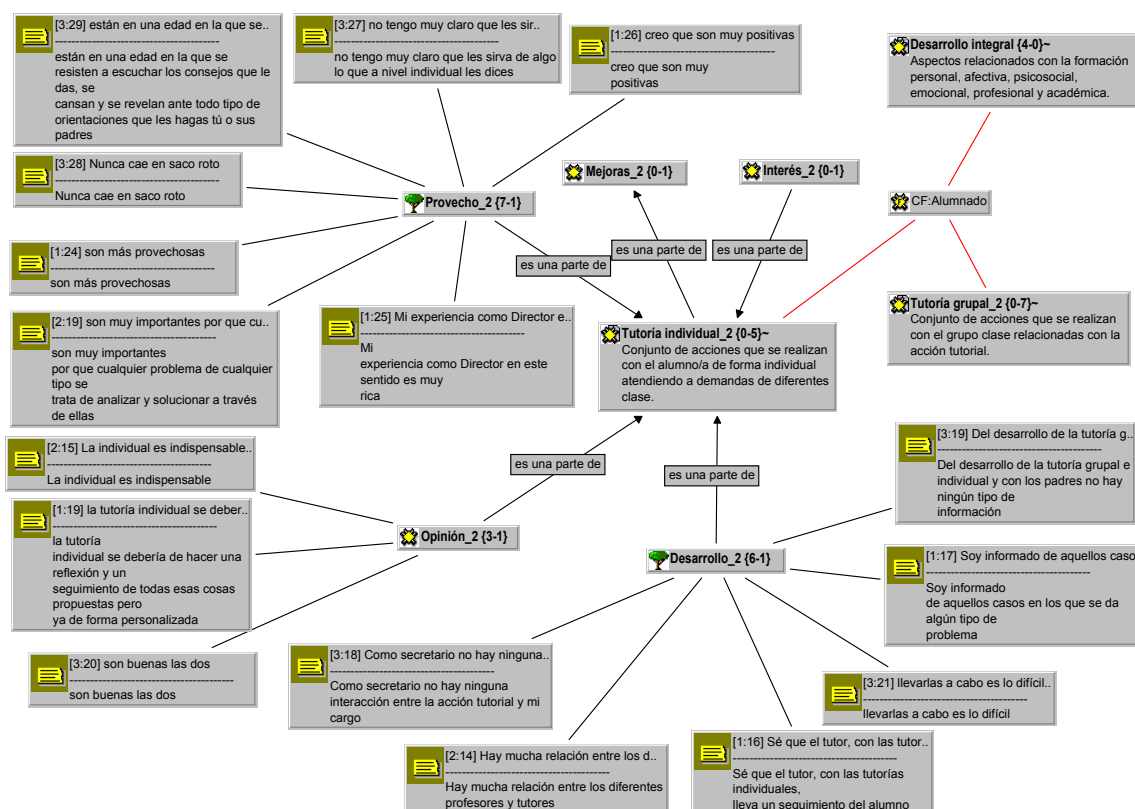


Mapa 11: Red conceptual de la categoría «Tutoría grupal» y subcategorías «Temas» y «Provecho».

Para el Equipo Directivo, el beneficio y utilidad que obtiene el alumnado de las sesiones de tutoría grupal es poco, aunque también afirman que según la temática desarrollada la expectativa es diferente y el provecho de la tutoría aumenta considerablemente. También se afirma por parte de un miembro del Equipo que de los temas de orientación académica o relacionado con eso, siempre despierta su interés y se ven beneficiados. Una última consideración sobre este tema es la expresión «nosotros sembramos» que deja en el aire el posible beneficio que puedan sacar los alumnos de las sesiones de tutoría grupal.

Sobre la subcategoría «temas», los aspectos más relevantes que emanan de las entrevistas con el Equipo Directivo se pueden resumir en la

siguiente idea: la información que poseen sobre el desarrollo de la temática de las sesiones de la tutoría grupal es muy general y ceñida exclusivamente a la programación realizada a comienzos del curso en el Plan Anual de Centro, concretamente en el apartado sobre el Plan de Acción tutorial.



Mapa 12: Red conceptual de la categoría «Tutoría individual» y subcategorías «Desarrollo», «Provecho» y «Opinión».

En el análisis de las respuestas a las preguntas sobre el alumnado, más concretamente sobre la tutoría individual, no se han encontrado referencias que se puedan entender como «mejoras» ni como «interés» hacia la misma. En los otros tres campos que inciden en la tutoría individual sí se ha podido realizar tal análisis del cual hacemos los siguientes comentarios.

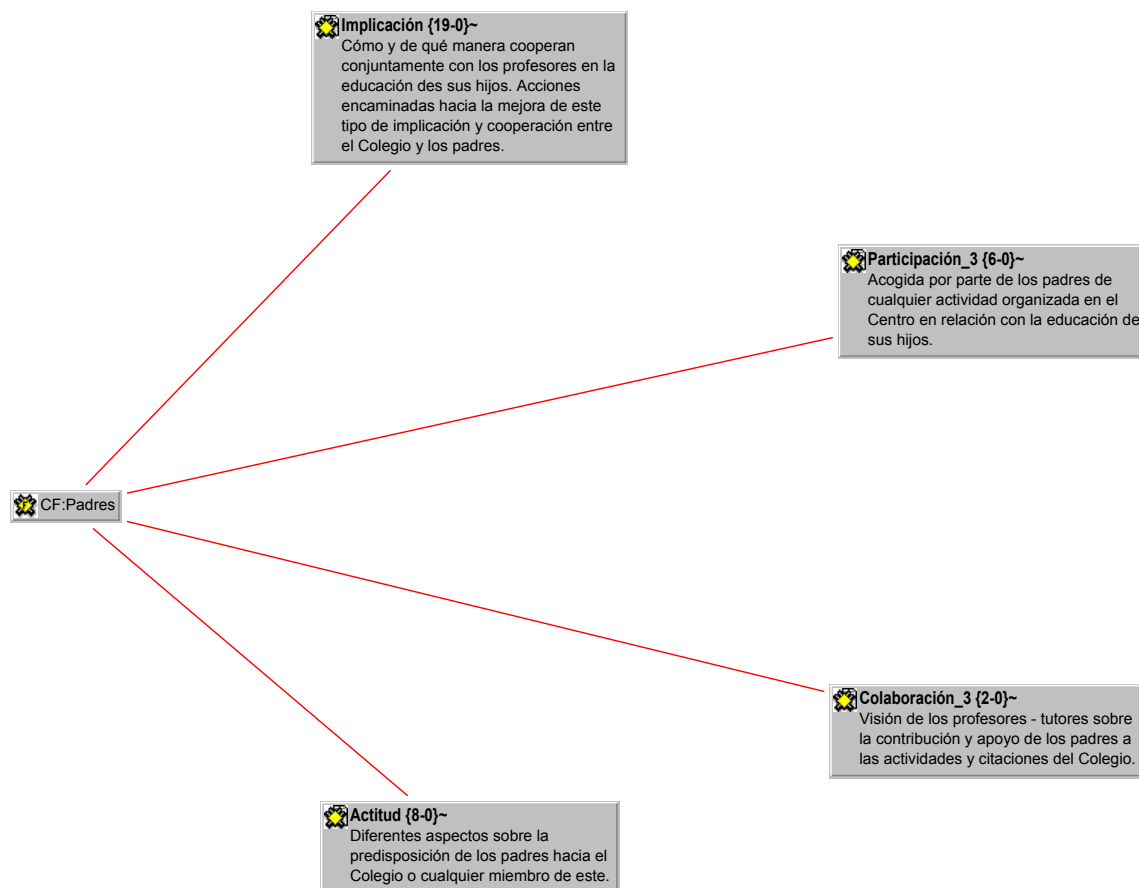
Del desarrollo de las tutorías individuales, el Equipo Directivo no tiene mucha información, sólo el director cuando hay problemas relevantes es cuando conoce algo más sobre este tema. En los demás casos no se sabe nada, sólo que el tutor lleva un seguimiento del alumno a través de éstas.

La opinión que tienen los miembros del Equipo Directivo sobre la tutoría individual es complementaria entre sí. Ven tanto la tutoría grupal como la individual como buenas, aunque esta última la tilden de indispensable. En este sentido, parten de la tutoría grupal y con la reflexión y seguimiento necesario personalizar las propuestas grupales.

El posible provecho que puedan sacar los alumnos de las tutorías individuales queda patente en las expresiones que resaltan en esta subcategoría. Se piensan que son positivas y que nunca caen en saco roto pero también se piensa que la edad del alumnado frena en gran medida la receptividad de los consejos y opiniones que se les da, tanto por parte de los padres como del tutor. Es por esto que la opinión sobre los beneficios de este tipo de tutoría son algo ambiguos al tener que enfrentarse con las reticencias típicas de la edad de estos adolescentes.

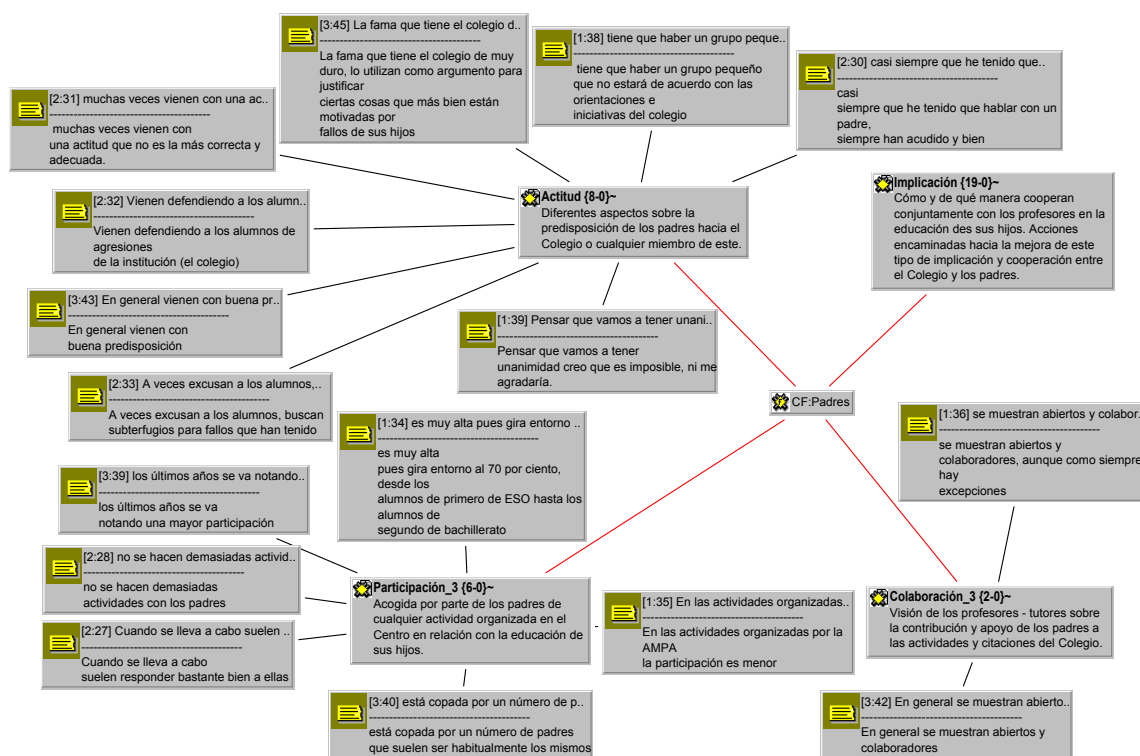


### 3. Dimensión Padres.



Mapa 13: Red conceptual de la dimensión «Padres».

La red de categorías creadas, en particular para esta dimensión, es muy sencilla. Está compuesta por cuatro categorías generales y ninguna subcategoría. Por este motivo, existe un mayor número de referencias a las entrevistas analizadas y en consecuencia y para una mejor visualización de los mapas se ha generado un mapa específico para la categoría «Implicación».

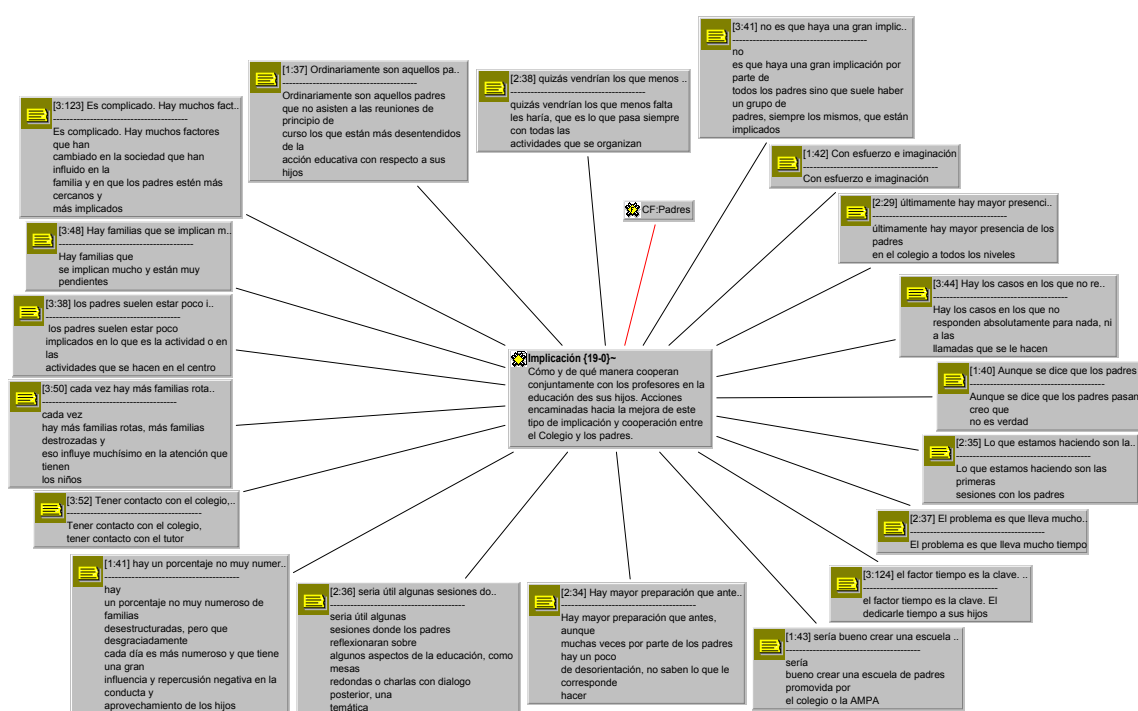


Mapa 14: Red conceptual de las categorías «Actitud», «Colaboración» y «Participación».

La actitud con la que vienen los padres al Centro se puede catalogar de buena si bien, en ocasiones, los padres se escudan en la fama de «duro» del Colegio para mitigar errores de sus propios hijos disponiéndose y siendo poco receptivos. También se apunta a la idea de que debe de haber un cierto grupo reducido de padres que no estén de acuerdo con las iniciativas y orientaciones del Colegio y esto se debe de plasmar en algún sitio.

La experiencia del Equipo Directivo sobre la colaboración de los padres en el Colegio es que son abiertos y colaboradores, aunque afirman que siempre hay excepciones.

En el aspecto participativo de los padres se ve que en los últimos años hay un cierto movimiento más activo y participativo si bien, en algunos casos esa participación es copada por un número de padres que suelen ser habitualmente los mismos. En este mismo ámbito, pero en relación con la asociación de madres y padres del Colegio, la participación de los padres en las actividades que organiza, según los miembros del Equipo Directivo, es menor que las organizadas por el propio Centro.



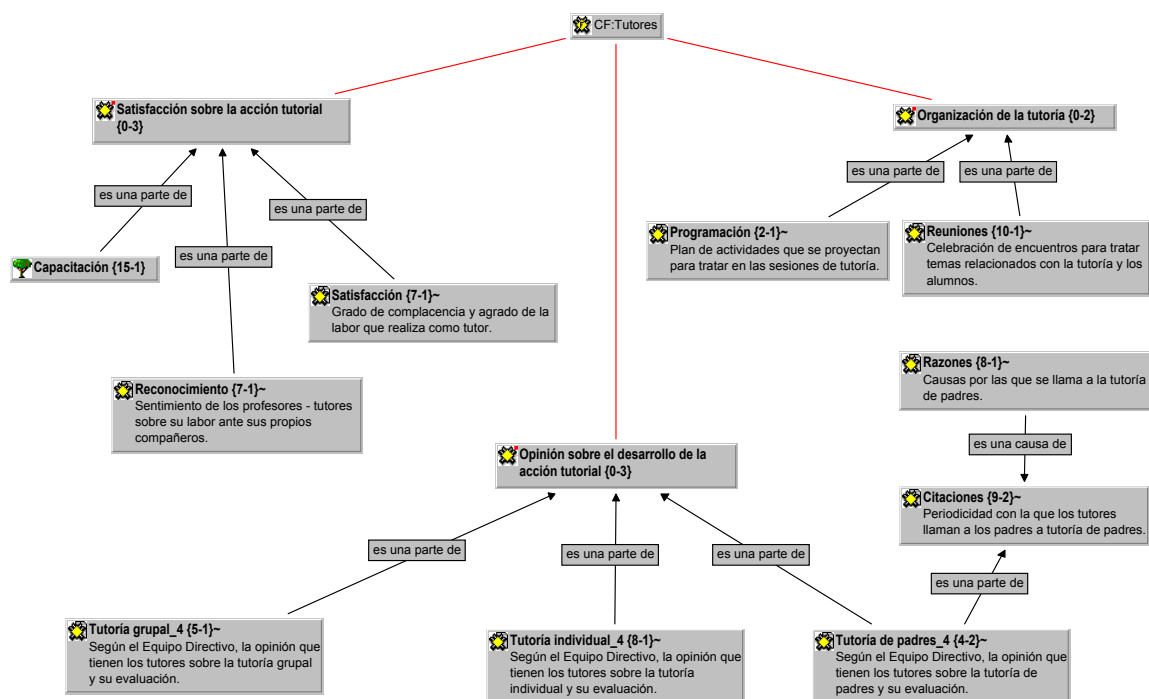
Mapa 15: Red conceptual de la categoría «Implicación».

Los extractos de las entrevistas sobre la implicación de los padres en el Centro desvelan una serie de ideas muy interesantes que las podríamos aglutinar entorno a tres temas: formación, desestructuración e implicación. En la primera temática se habla de un aumento en el número de padres que están más formados pero a la vez se sienten más desorientados. Como

sugerencias para complementar esta preparación académica se habla de la creación de una escuela de padres promovida por el colegio o la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos), y en la que se podrían tratar aspectos sobre la educación a través de charlas, mesas redondas, etc. Otro de los temas aglutinadores es la desestructuración familiar. Un hecho en aumento que influye negativamente en la conducta y aprovechamiento de los hijos. En el último tema, la implicación, la visión generalizada es que cada vez hay más padres que se implican en la formación de sus hijos e intentan ayudarles y apoyarles de muchas maneras. Esta visión positiva se ve empañada por la existencia de ciertos padres donde la colaboración y participación brilla por su ausencia.

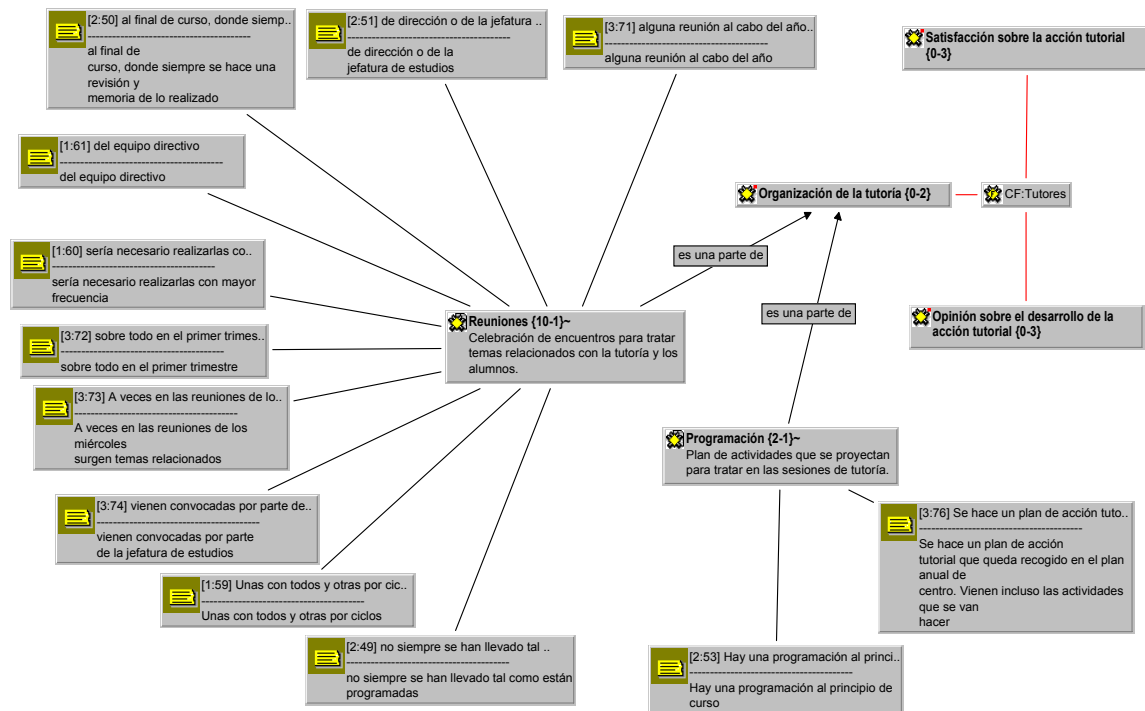
En general la implicación de los padres hoy en día es mayor que en otros tiempos.

#### 4. Dimensión Tutores.



Mapa 16: Red conceptual de la dimensión «Tutores».

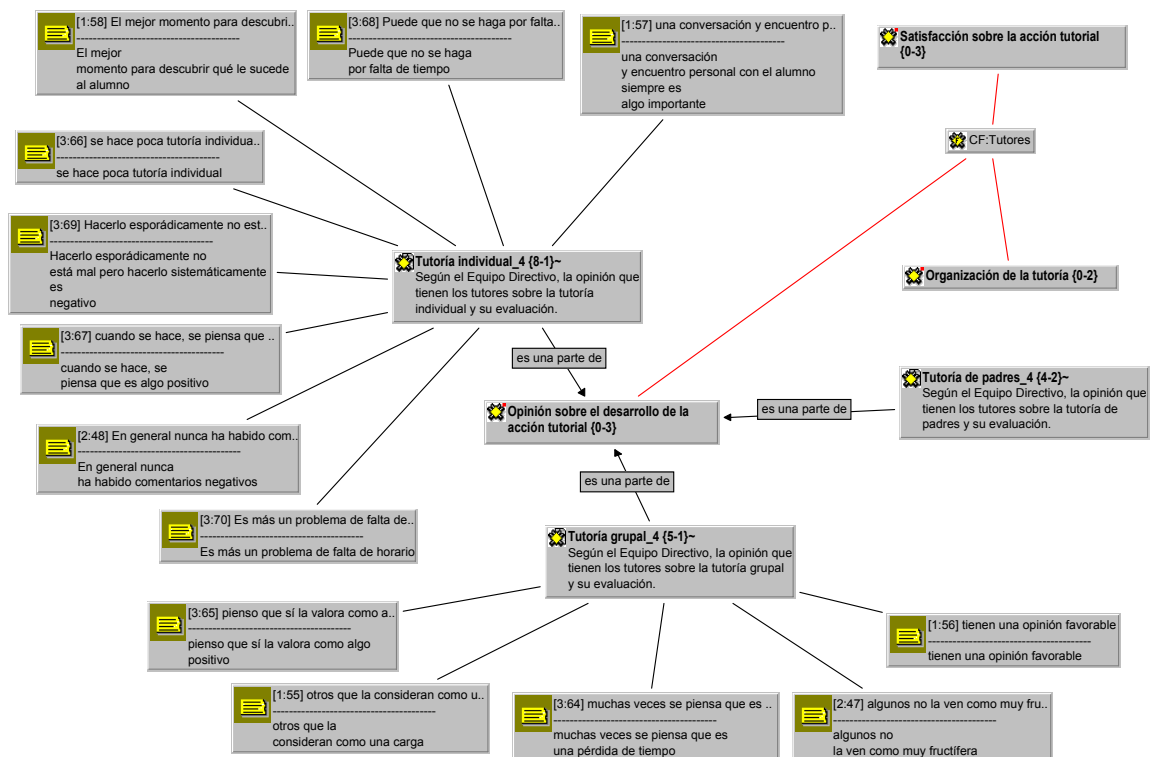
La red conceptual de la dimensión Tutores se ramifica a través de tres categorías generales aglutinadoras de diez subcategorías. El mapa 16 da una visión de la estructura que sustenta esta red conceptual que desgrana los ámbitos más importantes de la acción de un profesor – tutor.



Mapa 17: Red conceptual de la categoría «Organización de la tutoría» y subcategorías «Reuniones» y «Programación».

Según el conocimiento que tiene el Equipo Directivo sobre la organización de la tutoría, las programaciones que se hacen están plasmadas en el plan anual de centro en la programación que se hace al comienzo del curso en el que se detallan las actividades a desarrollar en las sesiones de tutoría grupal.

Respecto a las reuniones de seguimiento y evaluación de la tutoría el Equipo Directivo afirma que la mayoría de las veces se convocan por parte de la jefatura de estudios y sobre todo en el primer trimestre. También se comenta que no siempre se llevan a cabo estas reuniones cuando se tienen programadas en el plan anual de centro, aunque siempre se hace una revisión general para la elaboración de la memoria final de curso.

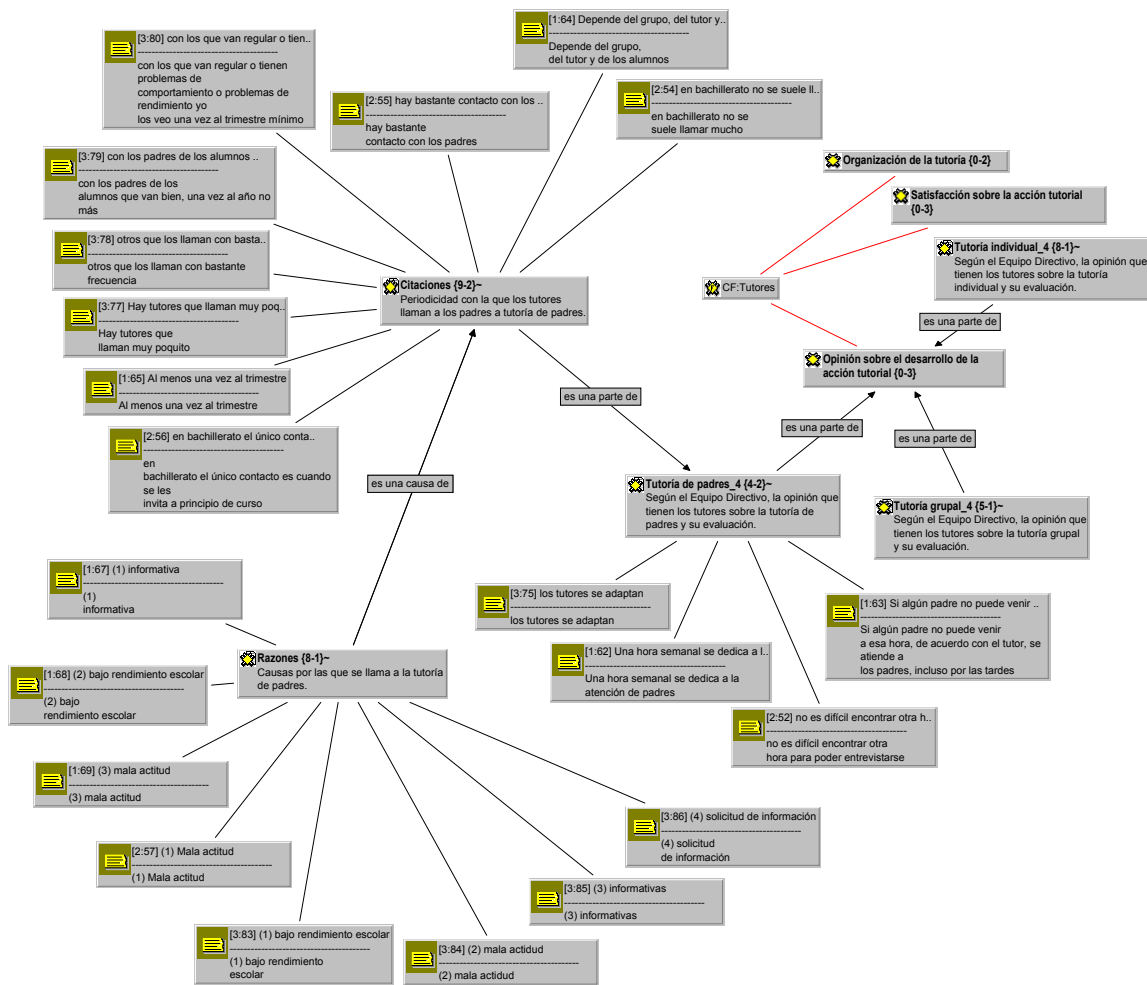


Mapa 18: Red conceptual de la categoría «Opinión sobre el desarrollo de la acción tutorial» y subcategorías «Tutoría individual» y «Tutoría grupal».

La ramificación y diversidad de relaciones y conexiones en la subcategoría «tutoría de padres» hace necesario dividir este mapa generando uno solo para la subcategoría anteriormente mencionada. Ahora, respecto a las dos categorías que se plantean en el mapa 18, las ideas que sobresalen de este son las que siguen.

En opinión del Equipo Directivo, la realización de la tutoría individual por parte de los profesores – tutores es poca, motivada en gran medida por la falta de tiempo para esta tarea. Ahora bien, cuando se hace, la opinión que se tiene es buena y a la vez es una situación enriquecedora ya que es el mejor momento para descubrir lo que le sucede al alumno.

Respecto a la tutoría grupal la opiniones son diversas. La mayoría apuntan hacia la pérdida de tiempo, la consideración de esta tarea como una carga o la sensación de que no es un hecho muy fructífero. En un menor grado se piensa que es algo positivo y favorable.



Mapa 19: Red conceptual de la categoría «Opinión sobre el desarrollo de la acción tutorial» y subcategorías «Tutoría de padres», «Citaciones» y «Razones».

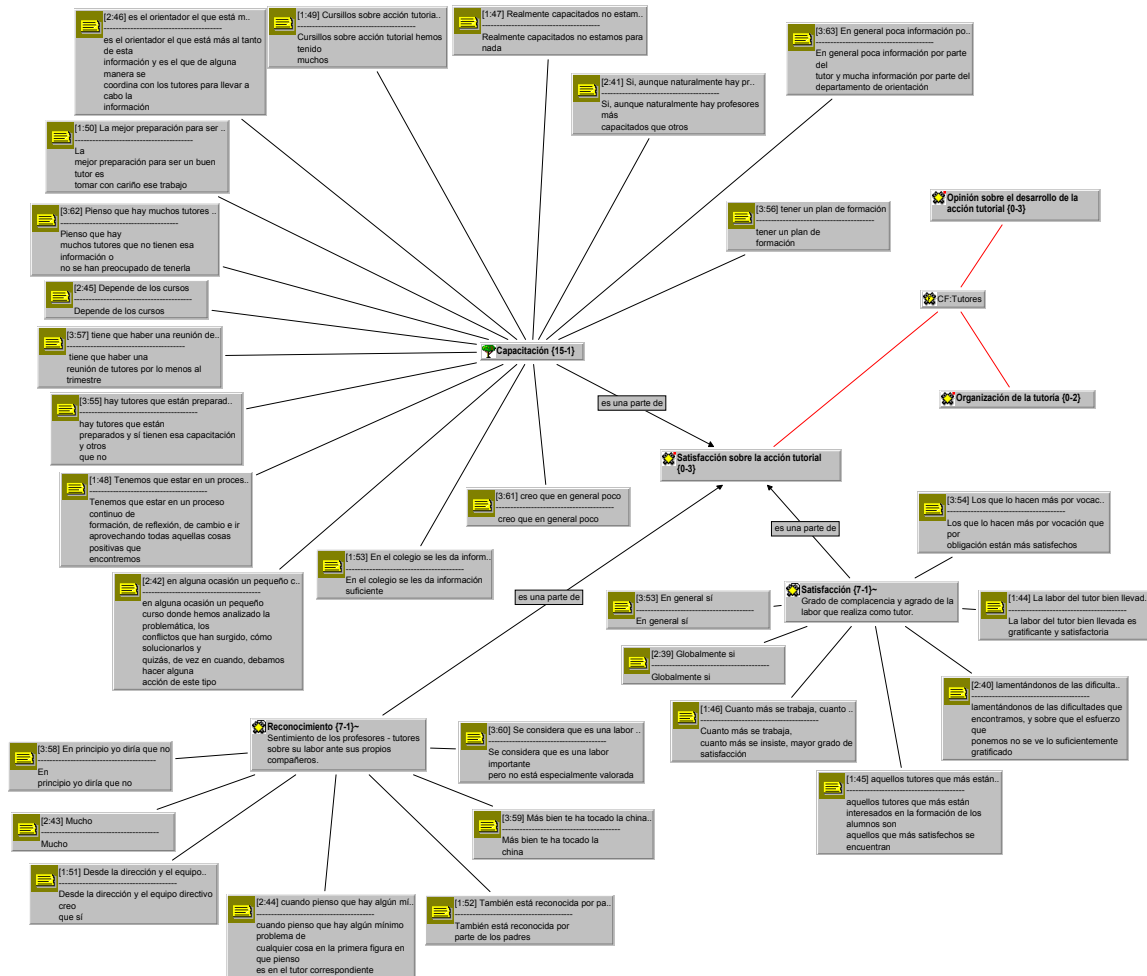
Esta mapa muestra las relaciones existentes entre la subcategoría «tutoría de padres» y las demás subcategorías dependientes de esta. El



mapa presenta las opiniones que tienen los tutores sobre la tutoría de padres, la periodicidad con la que se llama a los padres y por último, las razones que motivan tales citaciones.

Sobre la tutoría de padres, los profesores – tutores dedican una hora semanal a esta tarea. En numerosos casos flexibilizan su horario a favor de los padres para poder dar una atención más personalizada. Respecto a la periodicidad con la que se llama a los padres, las respuestas van encaminadas hacia la existencia de un contacto bastante importante entre los profesores – tutores y los padres. Se afirma que por lo menos una vez al trimestre se llama a todos los padres salvo casos excepcionales en los que se llama tantas vez como sea necesario.

Por último, de las cuatro razones que se les pedía ordenar de forma prioritaria, las respuestas fueron totalmente diferentes aunque se puede afirmar que la mala actitud y el bajo rendimiento académico estarían entre las dos principales razones de estas citaciones.



Mapa 20: Red conceptual de la categoría «Satisfacción sobre la acción tutorial» y subcategorías «Reconocimiento», «Capacitación» y «Satisfacción».

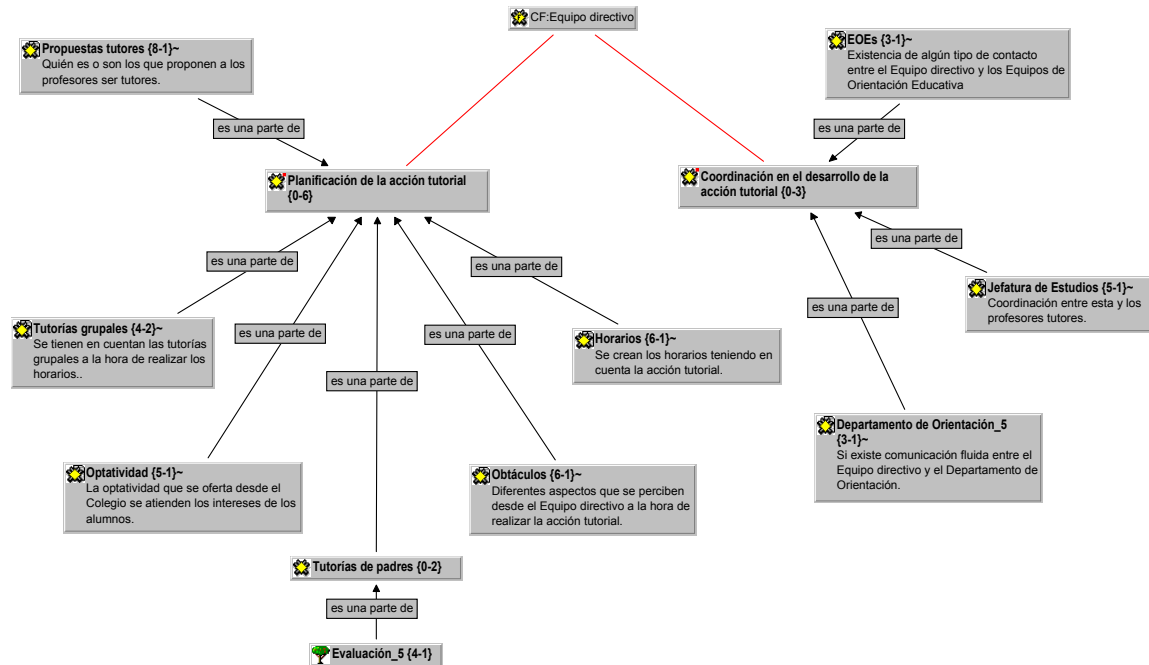
En general, la visión del Equipo Directivo sobre la satisfacción que tienen los propios tutores del desempeño de la labor tutorial es positiva. En este sentido, puntualizan una serie de matices que hacen que este grado de satisfacción aumente en aquellos tutores - tutores que realizan esta labor por vocación y se entregan cada vez más a sus alumnos.

Otro ámbito de la satisfacción sobre el desarrollo de la acción tutorial, es el reconocimiento de la comunidad educativa del Centro de la labor que realizan los tutores. Este reconocimiento, según las opiniones vertidas por

los entrevistados, es muy diferente. Para unos, el ser tutor es una tarea muy tediosa y poco agradable y por lo tanto no está lo suficientemente valorada por los demás compañeros. Para otros, tal reconocimiento es incluso valorado positivamente por los propios padres. Aunque al final este reconocimiento no es tan efectivo.

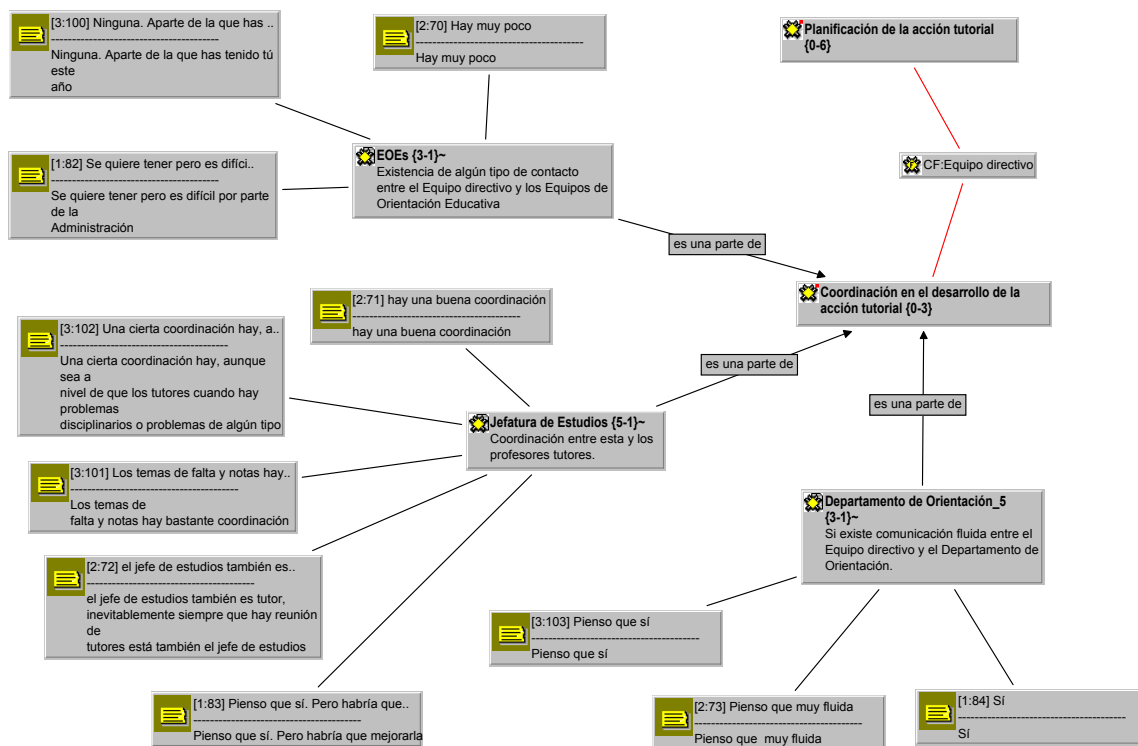
Sobre la capacitación de los profesores – tutores para atender las demandas que exigen su labor, la opinión que se tiene desde el Equipo Directivo es que se han hecho muchos cursos sobre tutoría y que algunos profesores si están suficientemente preparados y otros, en cambio, no lo están tanto. También se apunta la idea de poseer un plan interno de formación del profesorado para atender las demandas de información tanto académica como profesional.

## 5. Dimensión Equipo Directivo.



Mapa 21: Red conceptual de la dimensión «Equipo Directivo».

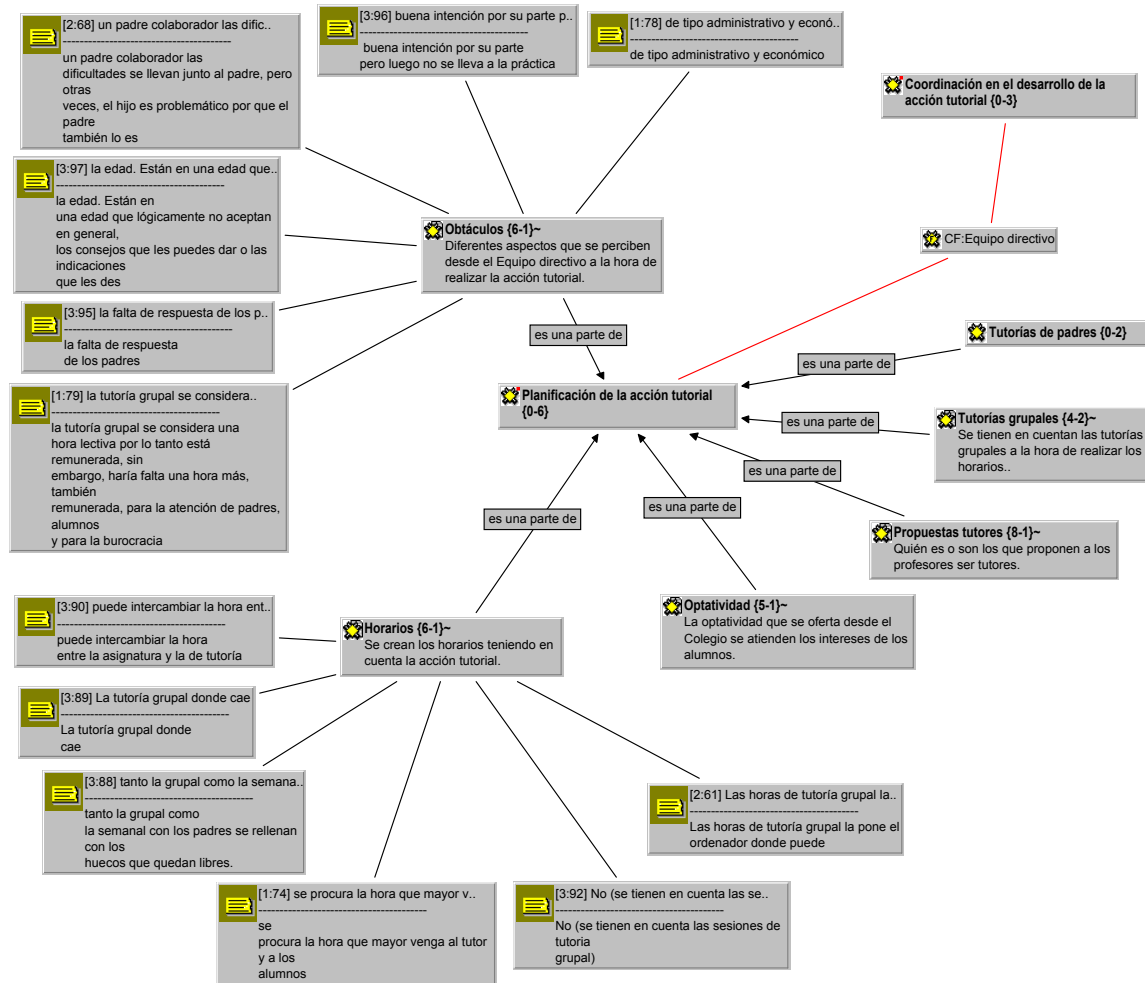
La red conceptual de la dimensión «Equipo Directivo» se plantea como aparece en mapa 21. La diversidad de comentarios y la dificultad para plasmarlos a la vez, ha motivado la división en cuatro mapas conceptuales como se presenta a continuación.



Mapa 22: Red conceptual de la categoría «Coordinación en el desarrollo de la acción tutorial» y subcategorías «EOEs», «Jefatura de Estudios» y «Departamento de Orientación».

Una detenida lectura de los extractos compilados de la categoría «coordinación en el desarrollo de la acción tutorial», deja al descubierto una firme comunicación entre el Departamento de Orientación (orientador) y el Equipo Directivo; del mismo modo aparece en estos comentarios la existencia de una relación importante entre la Jefatura de Estudios y los tutores. Este tipo de relación se da sobre todo, cuando hay problemas de conducta de los alumnos o en temas de evaluaciones. En este sentido se apela a la necesidad de mejorar la comunicación existente entre la Jefatura de Estudios y el grupo de profesores – tutores. Dentro de la subcategoría Equipos de Orientación Educativa (EOEs), la valoración que hacen sobre el grado de comunicación existente en la actualidad es muy poco y en algunos caso nulo. Solo se hace referencia a un caso que se ha coordinado por el

orientador para la evaluación psicopedagógica de un alumno. Por lo demás no existe tal comunicación.

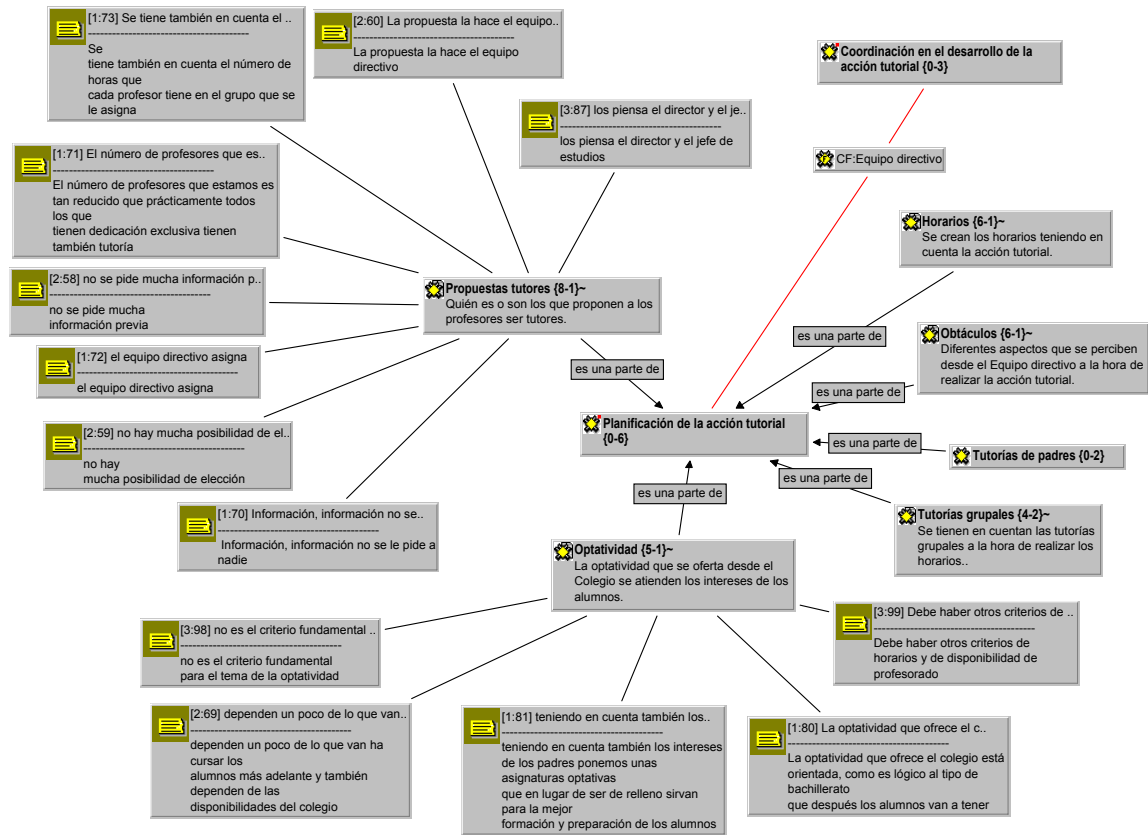


Mapa 23: Red conceptual de la categoría «Planificación de la acción tutorial» y subcategorías «Horarios» y «Obstáculos».

Dentro de la planificación de la acción tutorial se encuentran seis subcategorías que guardan una estrecha relación entre ellas. En el mapa 23 nos ocupamos de los horarios y de los obstáculos de la acción tutorial.

A la hora de confeccionar los horarios de los diferentes grupos, la distribución de las horas de tutoría grupal, según se desprende de las entrevistas, se sitúan, en muchos de los casos, rellenando los huecos libres o los pone el ordenador donde puede. No existe un criterio pedagógico para situarla dentro del horario académico salvo que el tutor convenga en variarla de lugar por alguna circunstancia específica.

Respecto a los obstáculos que aparecen a la hora de planificar y llevar a cabo la acción tutorial, el Equipo Directivo ve entre estos la falta de colaboración de algunos padres a la hora de requerir su ayuda; la propia edad de los alumnos que juega en contra de la receptividad de los consejos que se le puedan dar desde las tutorías; otro de los factores que dificultan la labor tutorial es que la hora de tutoría de padres no está remunerada y tampoco las horas que se tienen que dedicar a la burocracia de los expedientes académicos de los tutelados.

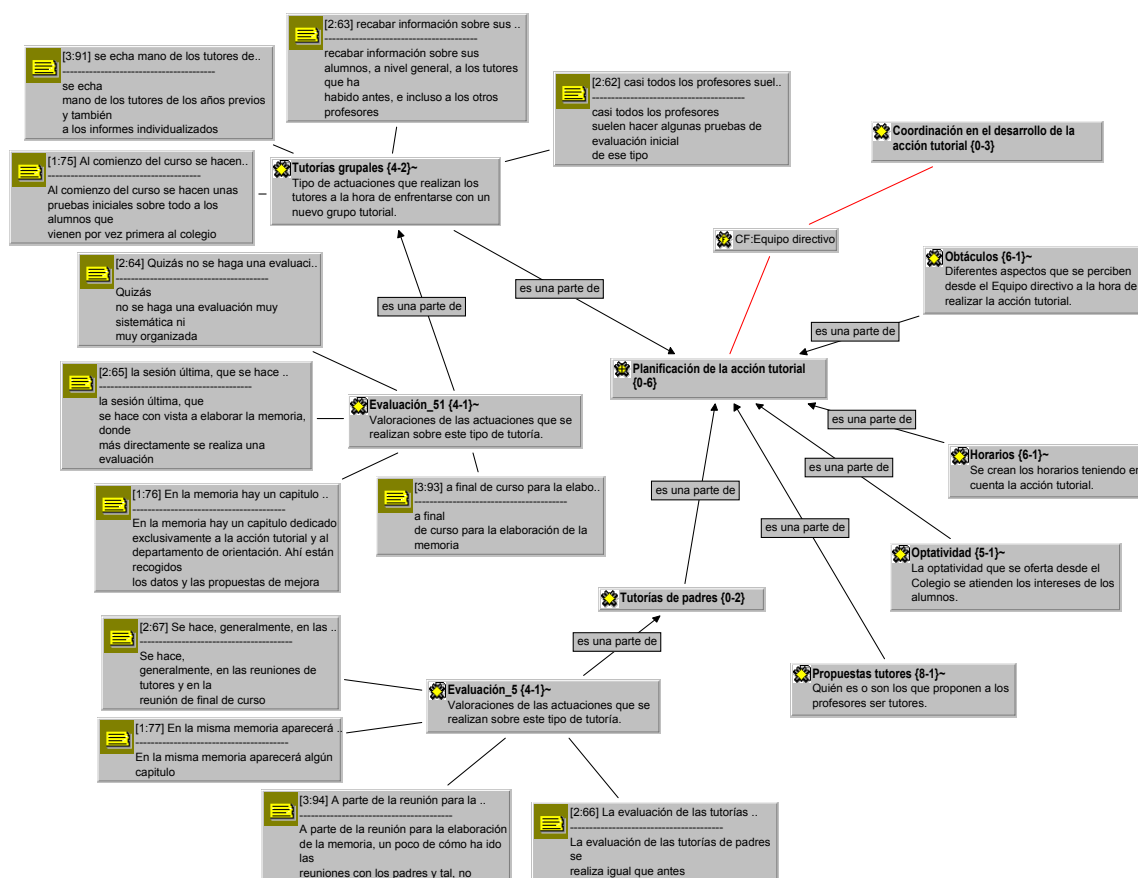


Mapa 24: Red conceptual de la categoría «Planificación de la acción tutorial» y subcategorías «Optatividad» y «Propuestas de Tutores».

En este mapa conceptual se exponen las subcategorías «optatividad» y «propuestas tutores» en relación con la planificación de la acción tutorial. Dentro de la primera subcategoría, los aspectos fundamentales que definen la optatividad que se oferta desde el Centro atienden, entre otras cosas, a las demandas de los propios padres para que las asignaturas que se oferten no sean de relleno y por el contrario completen la formación del alumnado; la disponibilidad del Centro, tanto de profesorado como de espacio físico para impartirla; y orientación que deben de tener para enfocarla hacia el bachillerato.



La segunda subcategoría de este mapa es la «propuesta tutores». En cuanto a quién se le consulta para realizar la asignación, las repuestas son muy concretas. Por las características propias del Colegio y por el reducido número de profesores, la disponibilidad de asignar tutorías es muy limitada. De esta manera, la distribución tutorial la hace el Equipo Directivo y más en concreto el Directo y el Jefe de Estudios.



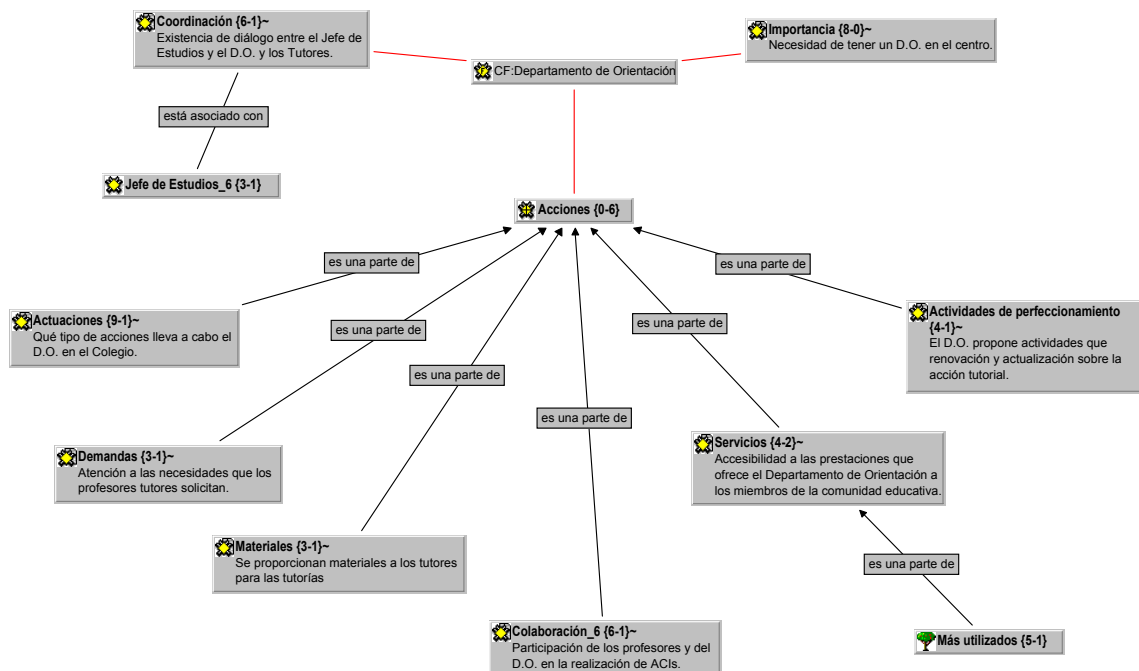
Mapa 25: Red conceptual de la categoría «Planificación de la acción tutorial» y subcategorías «Tutorías grupales» y «Tutorías de padres».

En este nuevo mapa se plasman las actuaciones y las evaluaciones que se realizan por parte de los tutores de las tutorías grupales y de las de padres desde el punto de vista del Equipo Directivo y de la planificación de la

acción tutorial general. En primer lugar estarían las tutorías grupales, ante las cuales el profesor – tutor se enfrenta a un nuevo curso realizando una exploración de las particularidades del alumnado que lo conforma y las necesidades que requieren (sobre todo ocurre en los primeros cursos de la ESO). Las valoraciones de las actuaciones que se realizan en este tipo de tutoría se llevan a cabo en la sesión dedicada a la elaboración de la memoria final de curso, por lo que no se hace una evaluación sistemática de las mismas a lo largo del curso.

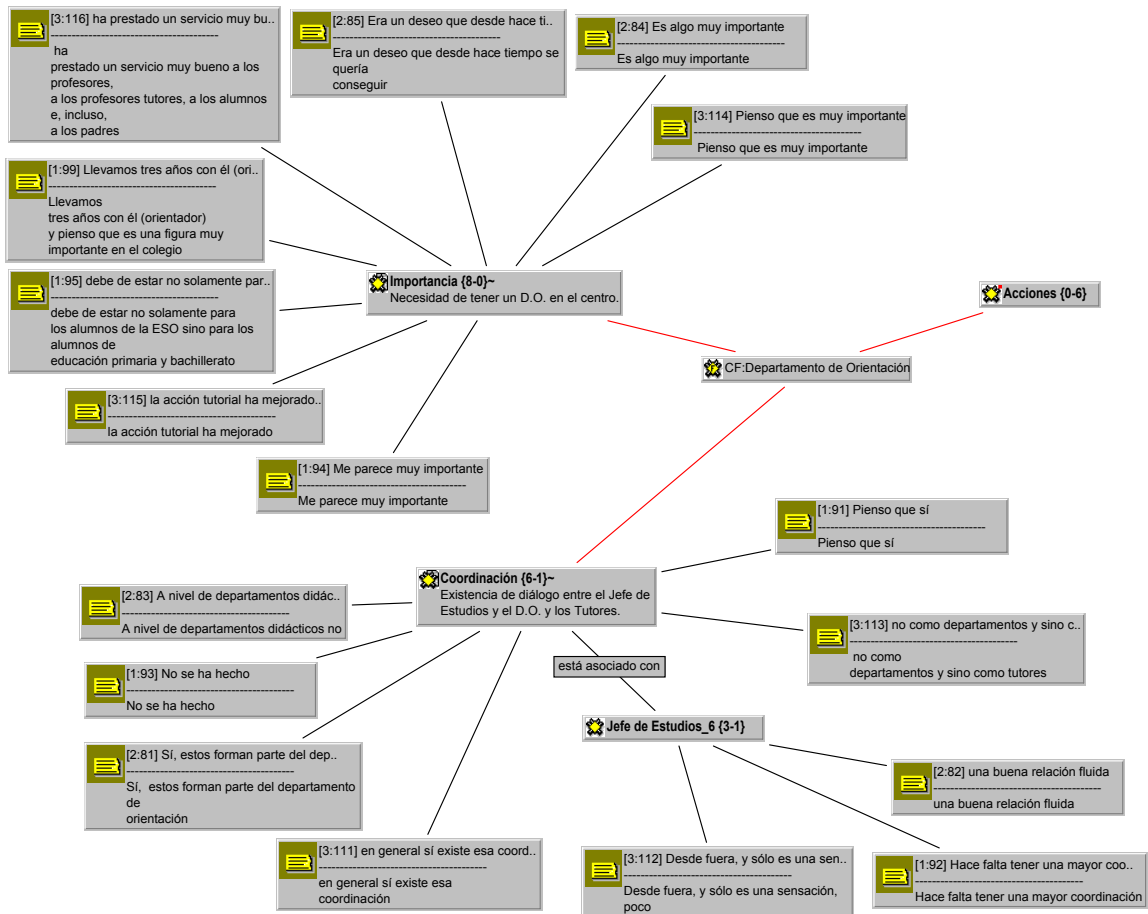
En cuanto a las tutorías de padres, solo se han encontrado referencias a la posible evaluación de las actuaciones realizadas en este campo. De igual forma que ocurría en la anterior subcategoría, la evaluación de las actuaciones de este tipo de tutoría solo se realizan al final en la confección de la memoria final de curso.

## 6. Dimensión Departamento de Orientación.



Mapa 26: Red conceptual de la dimensión «Departamento de Orientación».

La red conceptual de la dimensión «Departamento de Orientación» se enmarca entorno a tres categorías definitorias: Coordinación, Importancia y Acciones. Esta última categoría aglutina a seis subcategorías que se corresponden con las actividades que lleva o debe llevar a cabo el Departamento de Orientación.

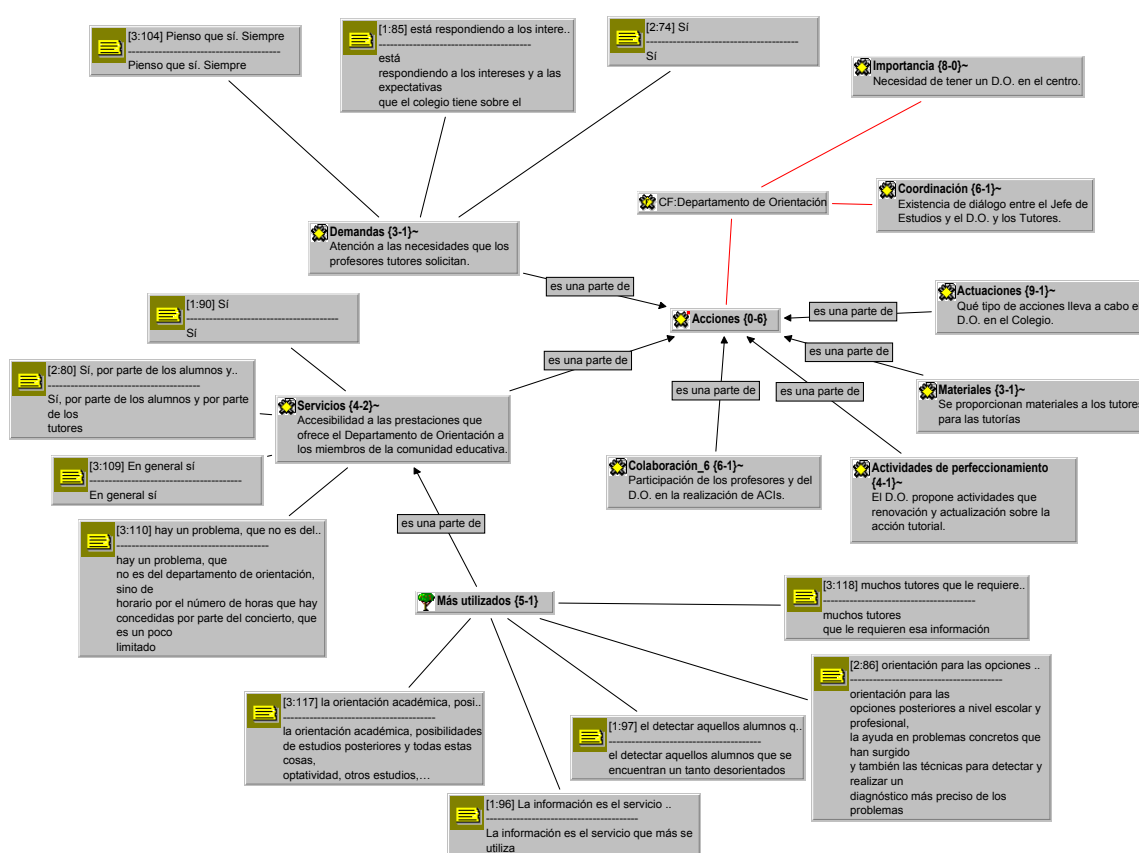


Mapa 27: Red conceptual de la categoría «Planificación de la acción tutorial» y subcategorías «Tutorías grupales» y «Tutorías de padres».

Evaluando la importancia de poseer un Departamento de Orientación en el centro es valorada por el Equipo Directivo como algo trascendente que ha prestado una ayuda muy importante a todos los miembros de la comunidad educativa del Centro. Teniendo presente las actuaciones llevadas a cabo y los resultados de las mismas se ve necesario que estos se desplieguen a las etapas de infantil, primaria y bachillerato.

Respecto a la coordinación entre la Jefatura de Estudios, el Departamento de Orientación y los tutores, la visión que se tiene desde el Equipo Directivo es que hay una comunicación fluida entre estos tres

estamentos, aunque con la Jefatura de Estudios esta comunicación se resiente y se anima a que la coordinación entre ellos sea mayor. Uno de los aspectos más negativos es que no existe ningún tipo de comunicación ni relación entre los departamentos didácticos y el Departamento de Orientación salvo con los tutores.

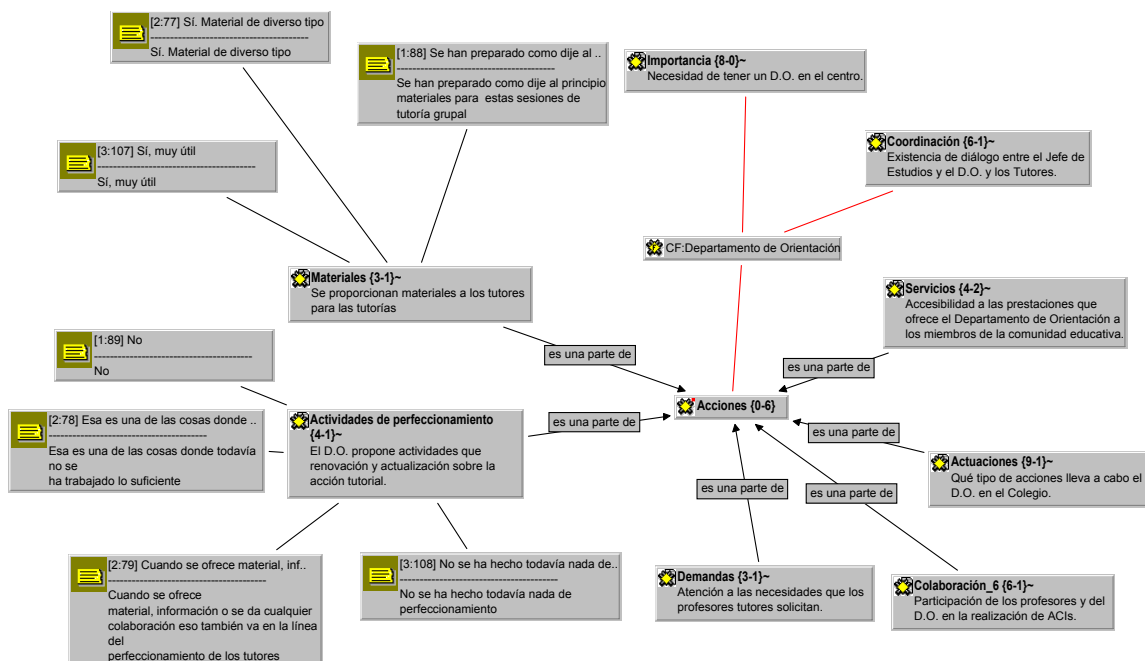


Mapa 28: Red conceptual de la categoría «Acciones» y subcategorías «Demandas» y «Servicios».

Entorno a las demandas que se le solicitan al Departamento de Orientación, el conocimiento de causa es que siempre atiende a las demandas del profesorado y en particular de los tutores. En opinión de un

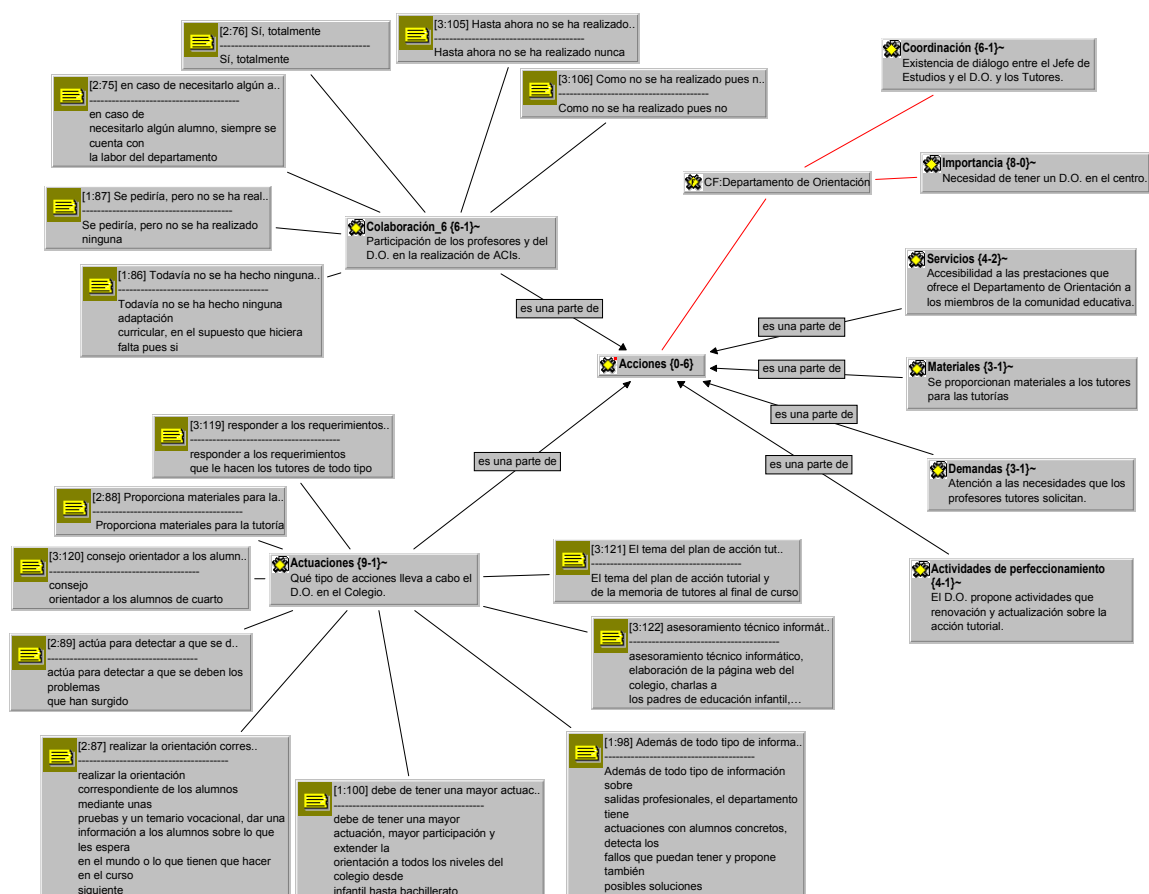
miembro del Equipo Directivo, los resultados del Departamento de Orientación están respondiendo a las expectativas depositadas en él.

Respecto a la accesibilidad de los servicios que oferta el Departamento de Orientación por los miembros de la comunidad educativa del Centro, la respuesta unánime es que todos los agentes del Centro disfrutan de sus servicios aunque echan de menos más horas de atención en el Centro. La eficacia del Departamento se ve mermada al no proveer las Administraciones Públicas más horas por unidad en los conciertos educativos. Dentro de los servicios que presta este departamento, los más utilizados por la comunidad escolar es la demanda de información en general sobre diferentes aspectos tanto personales como sociales y sobre todo orientación académica, profesional, detección y diagnóstico de problemas relacionados con la vida escolar.



Mapa 29: Red conceptual de la categoría «Acciones» y subcategorías «Actividades de perfeccionamiento» y «Materiales».

Tanto en una subcategoría como en otra, el número de comentarios recopilados es escaso aunque en cada una esto significa cosas diferentes. Sobre las actividades de perfeccionamiento, el cien por cien de los entrevistados afirma que todavía en lo que lleva funcionando el Departamento de Orientación, no se ha hecho ninguna actividad en este sentido. En cuanto a los materiales que ofrece el Departamento de Orientación para las sesiones de tutoría grupal, las respuestas difieren en algo aunque bien visto, son complementarias. Todas coinciden más o menos en afirmar que existen unos materiales para estas tutorías, programadas desde el principio de curso en el Plan Anual de Centro.



Mapa 30: Red conceptual de la categoría «Acciones» y subcategorías «Actuaciones» y «Colaboración».

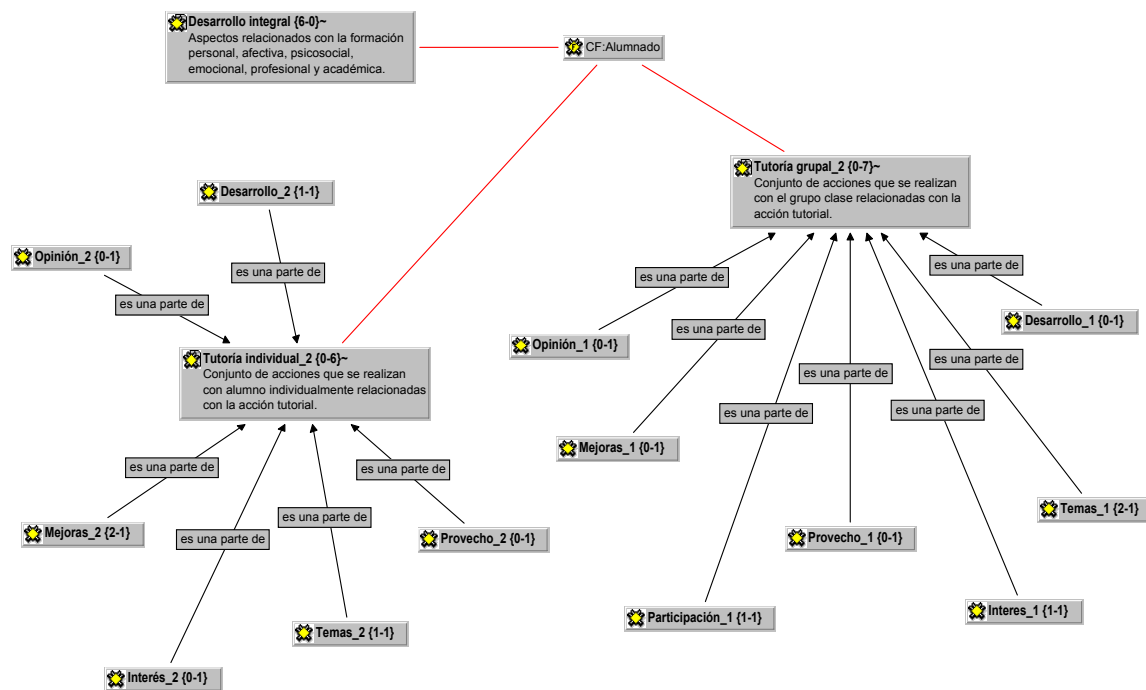
Este último mapa conceptual recoge las aportaciones de los entrevistados sobre la colaboración del Departamento de Orientación en la participación y elaboración de las ACIs (Adaptaciones Curriculares Individualizadas) y las actuaciones que lleva a cabo en el Centro. En el primer punto destaca la confianza en los miembros del Equipo Directivo en la colaboración del Departamento en estos menesteres, pero como hasta ahora no se ha hecho nada de esto no lo pueden afirmar categóricamente. Respecto a las actuaciones que realiza el departamento, las que son percibidas por el Equipo Directivo son las siguientes: pasación de pruebas estandarizadas y de temarios vocacionales para que se conozcan mejor y orientarles entre las posibles salidas profesionales; charlas a los padres de educación infantil, asesoramiento informático y mantenimiento de la pagina web del Centro; detección de problemas escolares; proporcionar materiales a los tutores para las tutorías grupales; elaboración del Plan de acción tutorial y de la memoria fin de curso.



## 1. Análisis de contenido del Plan de Acción Tutorial del curso académico 2002/2003.

Llegados a este punto y siguiendo los pasos marcados en el capítulo VI, el último análisis que se va a llevar a cabo el relativo a la evaluación del Plan de Acción Tutorial correspondiente a la etapa de la ESO del citado Centro. Para ello se ha utilizado la técnica del análisis de contenido, aplicando las categorías empleadas en el análisis de las entrevistas del apartado anterior.

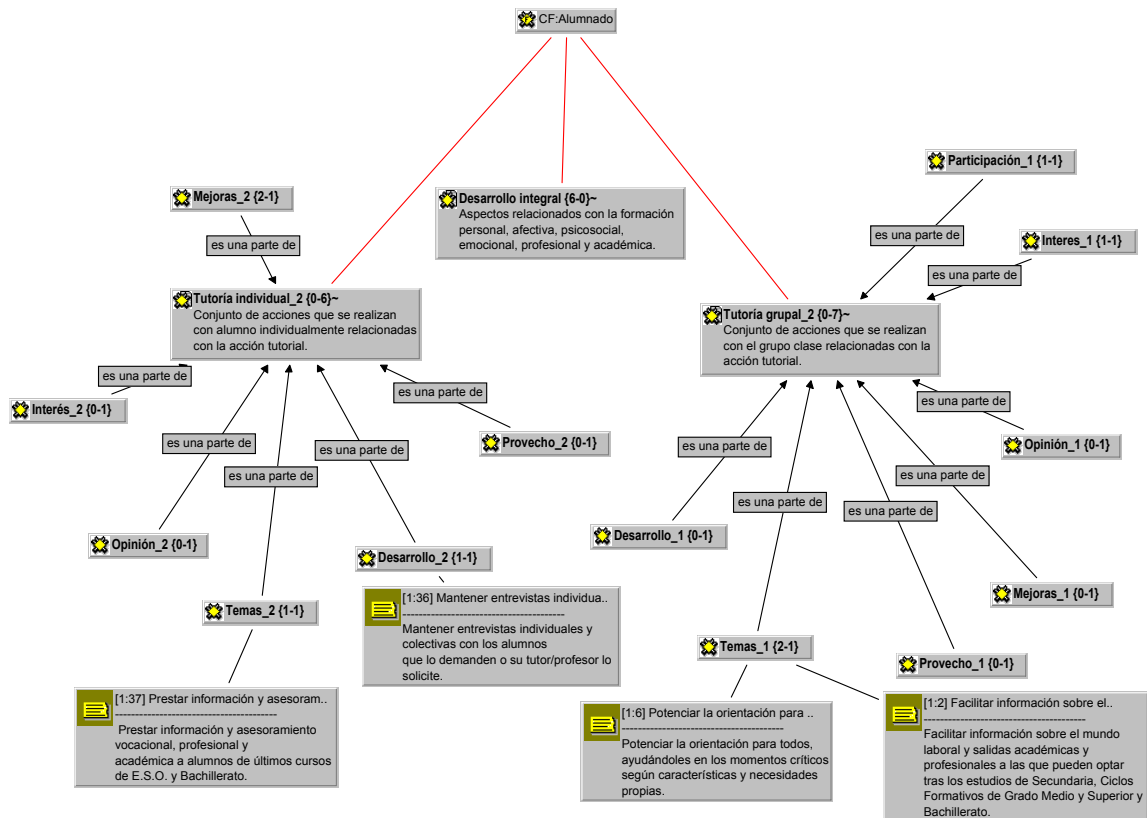
### 1.1. Dimensión Alumnado.



Mapa 31: Red conceptual de la dimensión «Alumnado».

El mapa 31 desarrolla el entramado de relaciones existentes entre las categorías y subcategorías pertenecientes a la dimensión «alumnado». En pos de una mejor presentación de los resultados de esta dimensión se ha

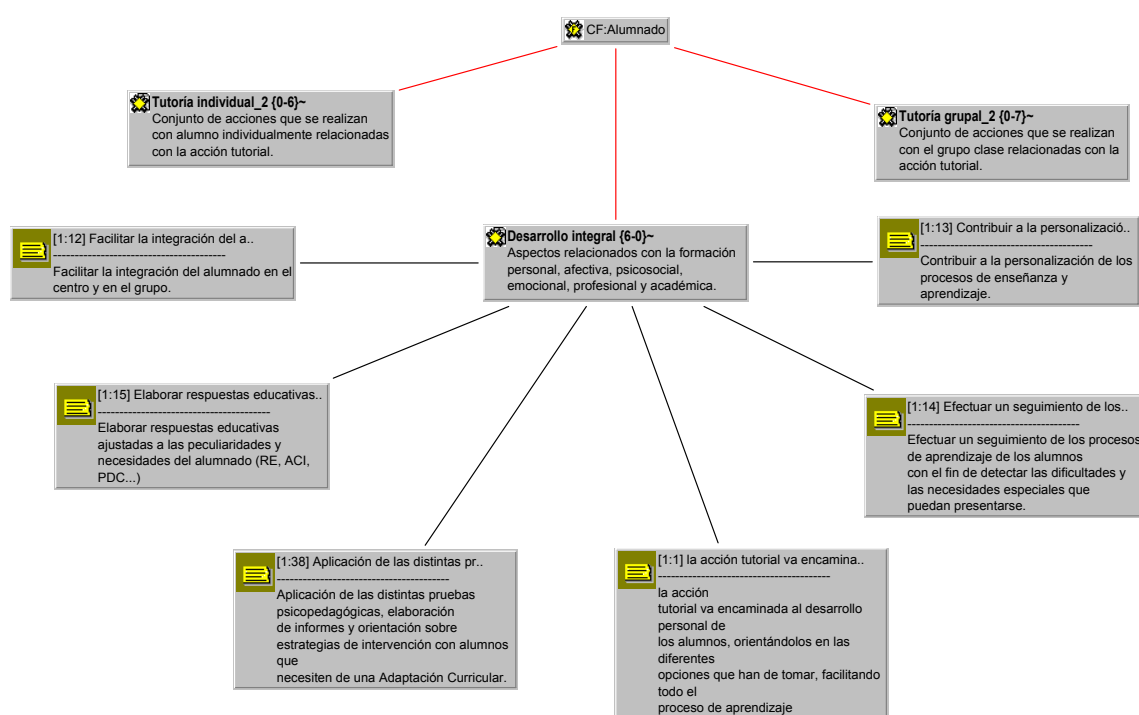
optado por dividir en dos mapas conceptuales los comentarios pertenecientes a cada categoría y subcategoría.



Mapa 32: Red conceptual de las categorías «Tutoría individual» y «Tutoría grupal» y subcategorías «Desarrollo» y «Temas».

Como se puede observar, la estructura conceptual de estas dos categorías aparece escasamente completada. En el Plan de Acción Tutorial, los aspectos más desarrollados se identifican con los temas a tratar y cómo hacerlo (desarrollo). Tanto en una como en otro tipo de tutoría, los temas a trabajar son los mismos y están relacionados con la información académica y profesional así como el asesoramiento en todos estos aspectos. En el caso de la tutoría individual, el desarrollo de estas tutorías se plasma a través de las

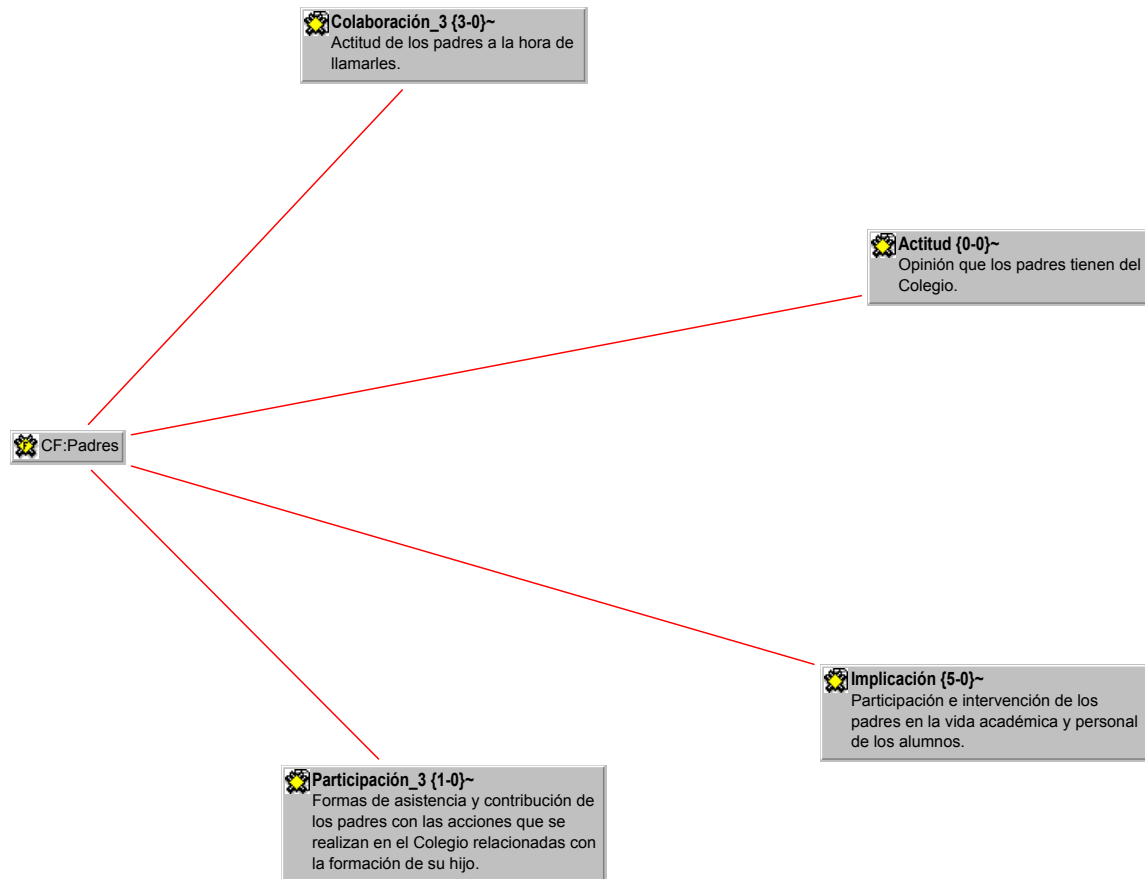
entrevistas individuales o colectivas en una comunicación bidireccional entre el tutor y el tutelado.



Mapa 33: Red conceptual de la categoría «Desarrollo integral».

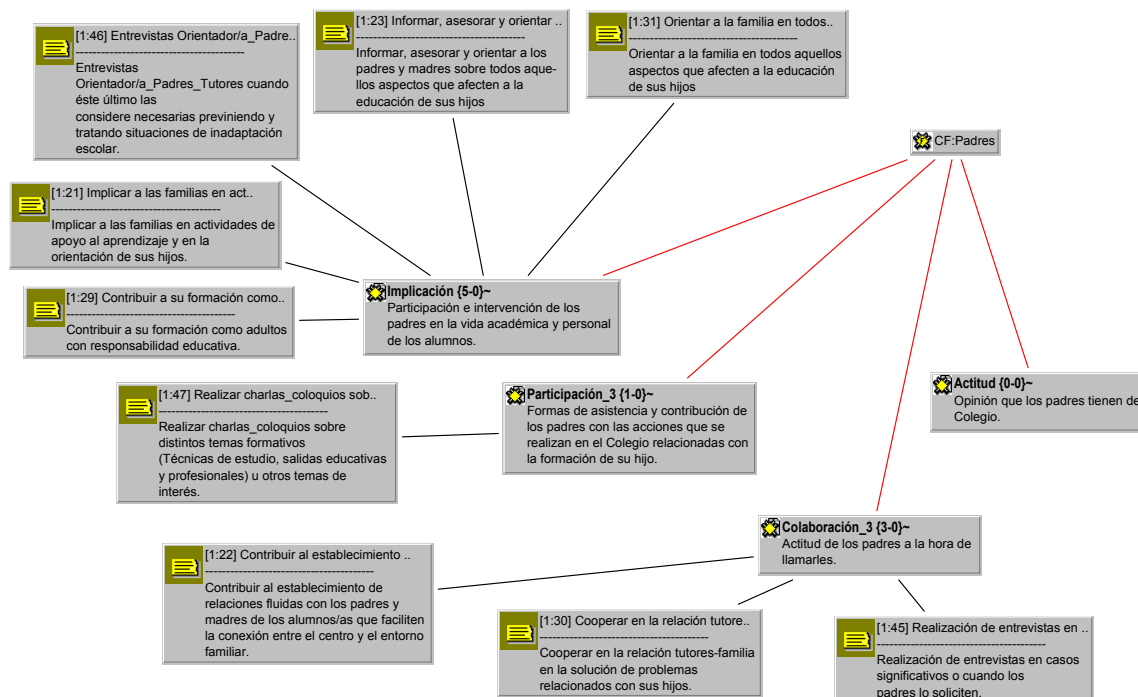
En lo referente al desarrollo integral de los alumnos, el Plan de Acción Tutorial plantea este cometido a través de la personalización de la enseñanza y de los medios de aprendizaje realizando las adaptaciones curriculares oportunas y la detección de las necesidades propias de cada alumno por medio de los mecanismos dispuestos para ello, como el Departamento de Orientación y el resto de profesores. Todo con vista a facilitar el aprendizaje de unos contenidos y orientarlos en las diferentes decisiones que deben de tomar a lo largo de su escolarización.

## 1.2. Dimensión Padres.



Mapa 34: Red conceptual de la dimensión «Padres».

La dimensión «Padres» se plantea estructurada de igual forma que en el análisis de las entrevistas, aunque aquí, como se puede observar por los valores que aparecen a la derecha de las categorías, el tratamiento de esta temática en el Plan de Acción Tutorial sólo se hace referencia a la colaboración, la implicación y la participación, dejando la actitud fuera de él.

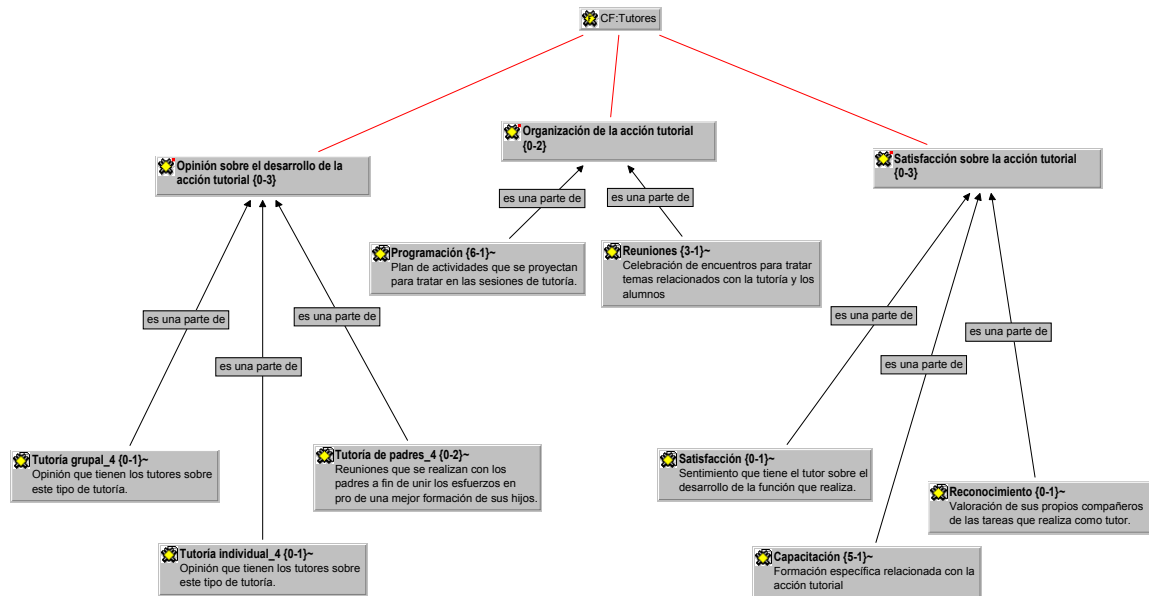


Mapa 35: Red conceptual de las categorías «Colaboración», «Implicación» y «Participación».

Estas tres categorías se encuentran estrechamente relacionadas y unas llevan a las otras. En el caso de la implicación de los padres, el Plan de Acción Tutorial menciona la idea de la necesidad de implicar a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Esto se consigue apoyando a los padres en aquellos aspectos que afecten a la educación de sus hijos y sobre todo participando en charlas sobre temas formativos.

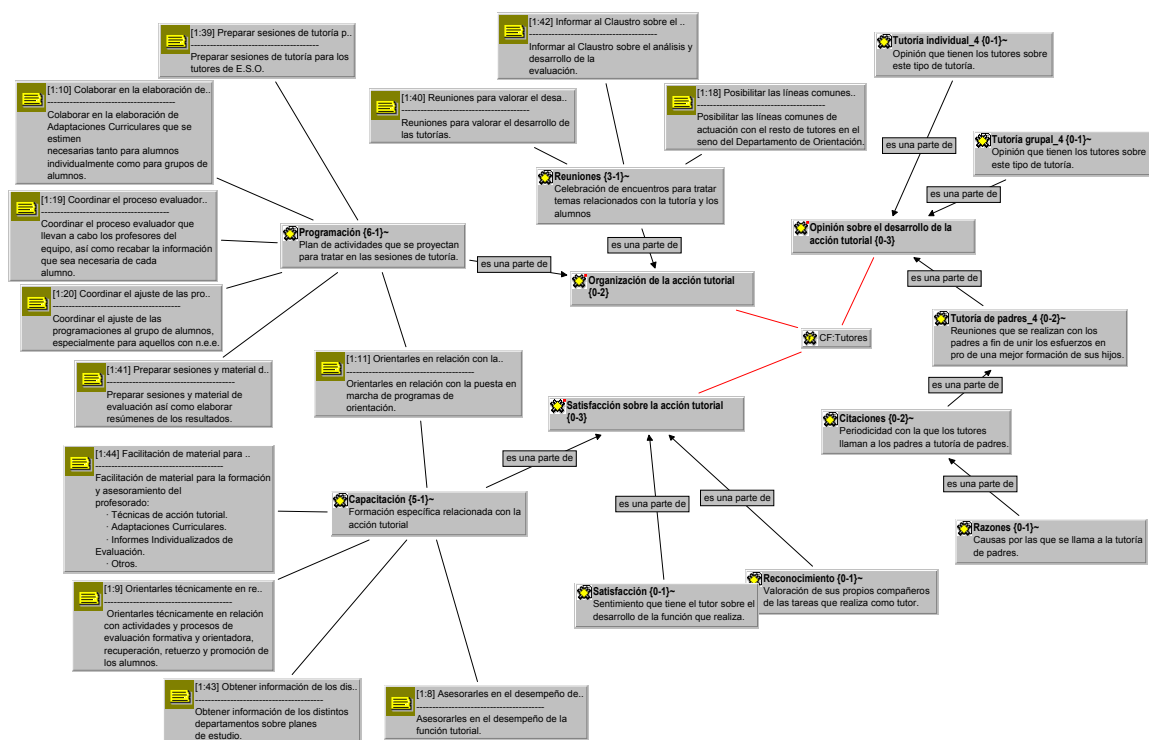
En el ámbito de la colaboración de los padres, las acciones que se planifican desde este documento están encaminadas a establecer relaciones de cooperación entre tutores, padres y alumnos. Entre estas acciones estarían las entrevistas para solicitar información tanto por una parte como por otra, la resolución de algún problema relacionado con el hijo, etc...

### 1.3. Dimensión Tutores.



Mapa 36: Red conceptual de la dimensión «Tutores».

Dentro de la dimensión «tutores», las referencias que aparecen en el Plan de Acción Tutorial son escasas y casi todas enfocadas a la organización de la misma y a la capacitación del profesorado para desempeñar la labor tutorial. Por esta razón, bastará un solo mapa conceptual para exponer las apreciaciones que se realizan en el Plan de Acción Tutorial de este año y sobre este tema.



Mapa 37: Red conceptual de las categorías «Organización de la acción tutorial» y «Satisfacción sobre la acción tutorial» y las subcategorías «Capacitación», «Programación» y «Reuniones».

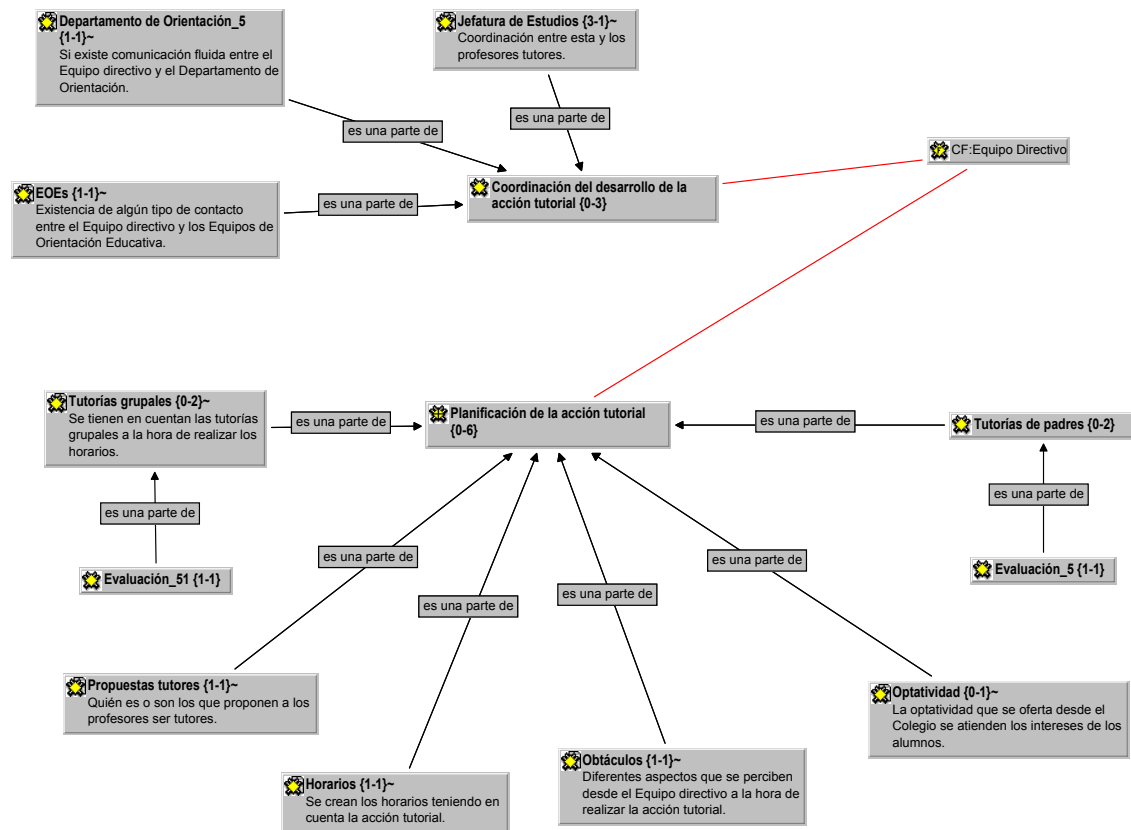
Los aspectos más sobresalientes de la subcategoría «capacitación» van enfocados hacia el asesoramiento y preparación de materiales para la tutoría y el asesoramiento para el refuerzo y promoción del alumnado por parte del Departamento de Orientación; y en general, la prestación de ayuda en el desempeño de la función tutorial.

En el caso de las reuniones para la organización de la acción tutorial se habla de la necesidad de evaluar las diferentes tutorías realizadas en el Centro, estableciendo un criterio común de actuación en la puesta en práctica de éstas.

La programación de la acción tutorial por parte de los tutores se encuentra recogida en el Plan de Acción Tutorial como la necesidad de

preparar de antemano las sesiones de tutoría grupal, recabando de igual modo recabar la información necesaria para el proceso evaluador y la coordinación con los padres. Dentro de esta programación se cita que debe de haber en si misma una acción evaluadora sobre los medios y resultados obtenidos mediante las diferentes tutorías.

#### 1.4. Dimensión Equipo Directivo.

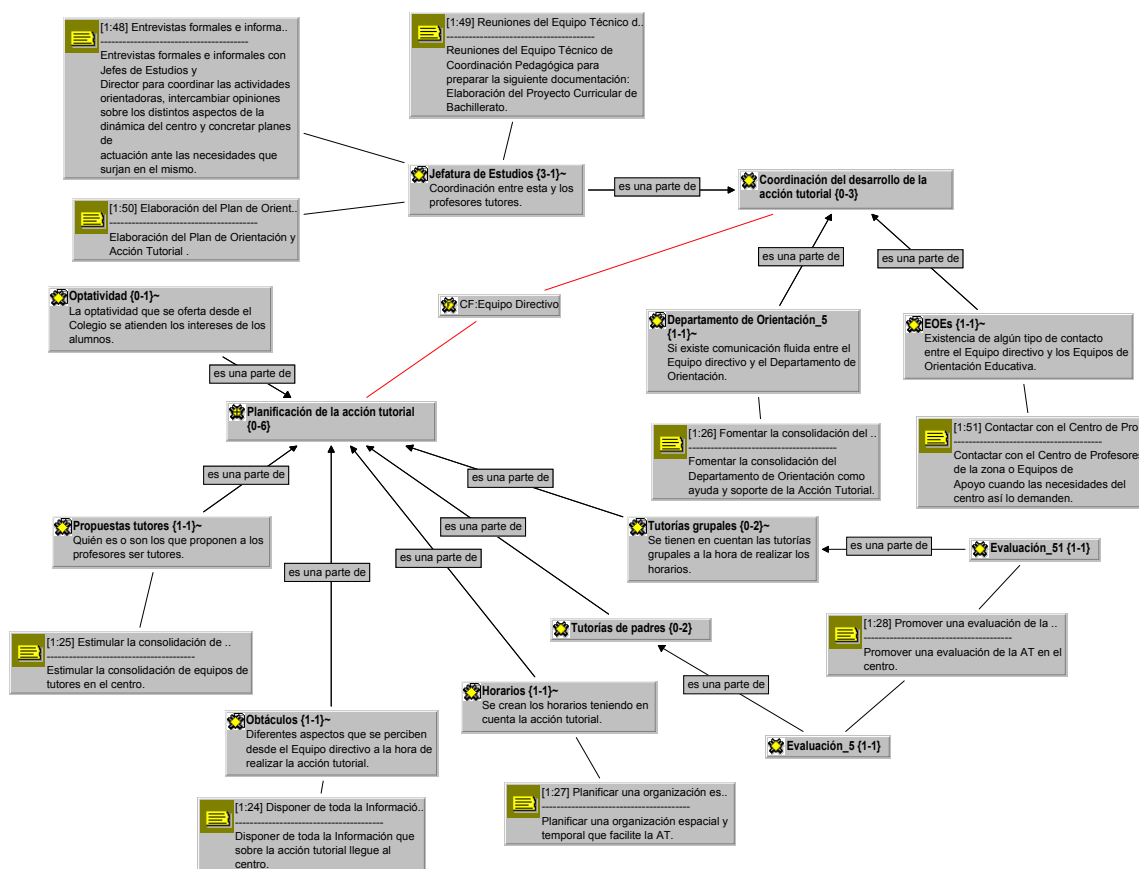


Mapa 38: Red conceptual de la dimensión «Equipo Directivo».

En la dimensión «Equipo Directivo», las categorías «coordinación del desarrollo de la acción tutorial» y «planificación de la acción tutorial» compilan los extractos de las once subcategorías referentes a esta temática.



En el mapa 38 quedan expuestas las relaciones existentes entre las diferentes subcategorías y la denominación de cada una de ellas. Y en el mapa siguiente se explicita esos extractos dando forma a la dimensión «Equipo Directivo».



Mapa 39: Red conceptual de las categorías «Planificación de la acción tutorial» y «Coordinación del desarrollo de la acción tutorial» y las subcategorías «Jefatura de Estudios», «Horarios», «Obstáculos» y «Propuestas de tutores», «Departamento de Orientación» y «EOEs».

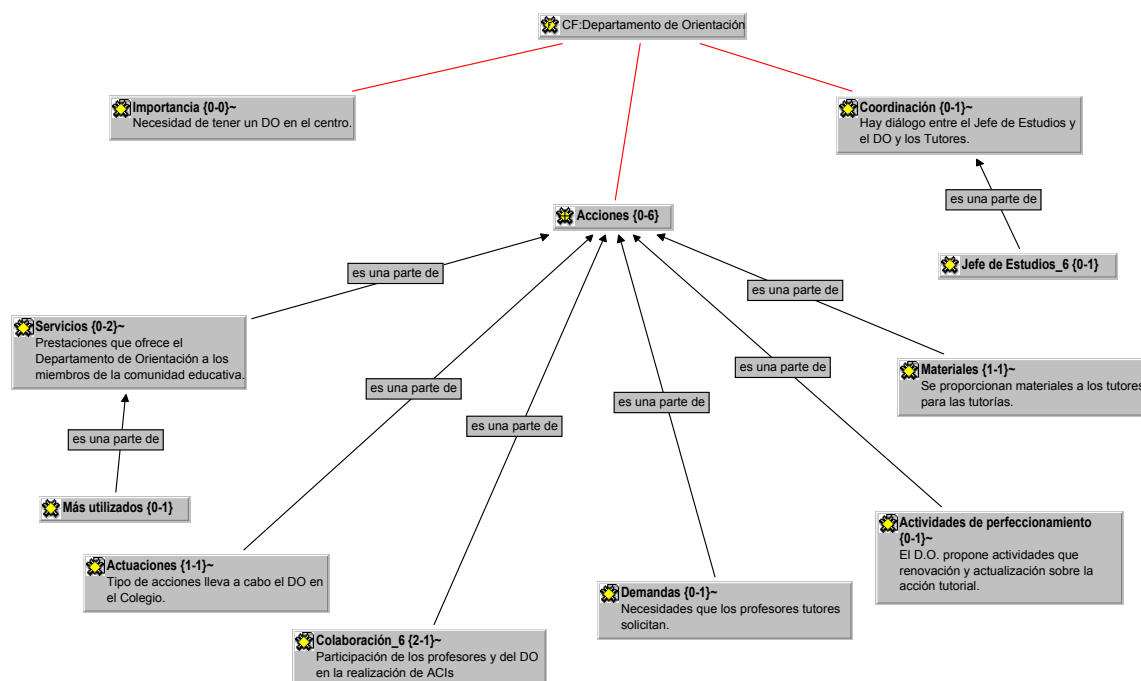
Las propuestas que aparecen recogidas en el Plan de Acción Tutorial de este año, reconocen la necesidad de abrirse hacia nuevos horizontes

como las ONGs, asociaciones, EOEes, etc. y consolidar la estructura y funcionamiento del Departamento de Orientación. En el campo de la Jefatura de Estudios, el tema de la coordinación está enfocado hacia las tareas que podríamos decir burocráticas referentes a la elaboración y confección Planes y Programas educativos; otro aspecto que define la coordinación en el desarrollo de la acción tutorial desde la Jefatura de Estudios es la resolución y reflexión sobre la dinámica del Centro.

Desde el documento que se está analizando, existe un interés palpable de la necesidad de realizar una evaluación de la acción tutorial y, por lo tanto, de los diferentes tipos de tutorías existentes como recurso para una mejor planificación de la acción tutorial que se ofrece desde el Colegio. En este mismo sentido se recomienda que se tenga en cuenta los tiempos y espacios para que se pueda realizar una acción tutorial efectiva y planificada, intentado encajar las tutorías, dentro del entramado académico, en los lugares más pertinentes.

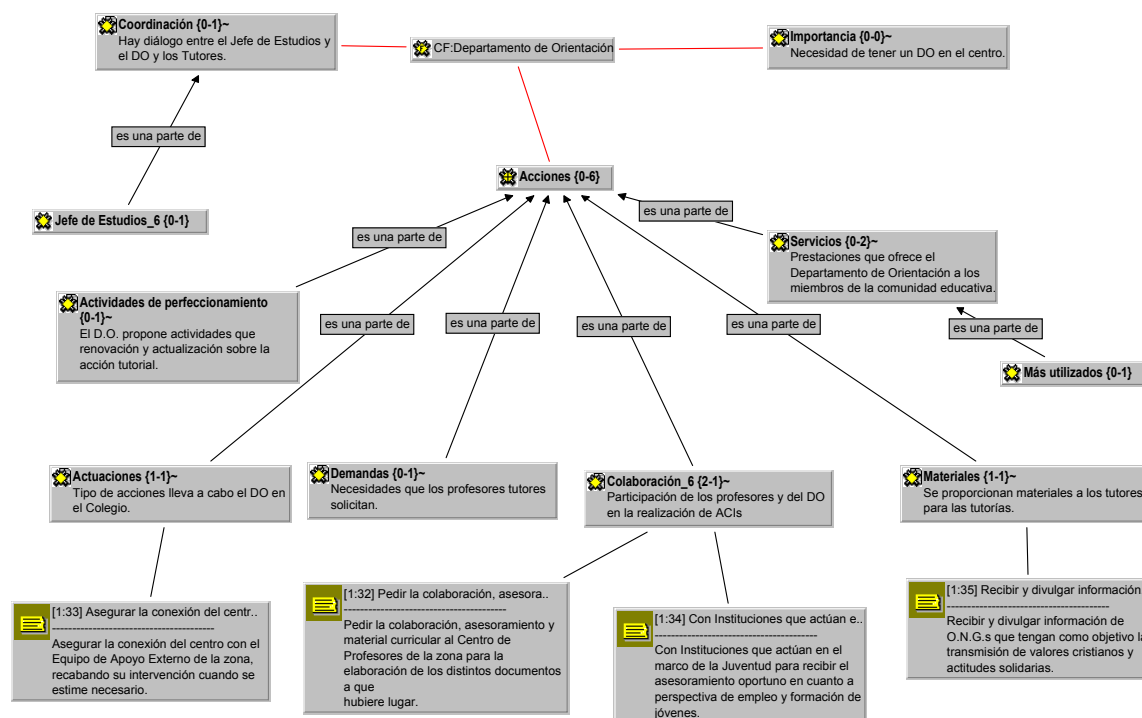
Referente a las propuestas de los tutores y los obstáculos que impiden ofrecer una acción tutorial mejor, el documento en cuestión hace referencia en un primer lugar al empeño de consolidar un equipo de tutores en el Centro que facilite la coordinación y el desarrollo de un tipo de acción tutorial a lo largo del tiempo. En segundo lugar, para resolver o prevenir impedimentos, la realización de la acción tutorial hace mención al obligado flujo de toda información que llegue al Centro sobre la acción tutorial.

## 1.5. Dimensión Departamento de Orientación.



Mapa 40: Red conceptual de la dimensión «Departamento de Orientación».

Esta última dimensión se estructura a través de tres categorías generales y siete subcategorías específicas sobre las acciones que realiza el Departamento de Orientación. Las referencias que se han encontrado en el Plan de Acción Tutorial sobre estos aspectos son escasos, aunque si se aprecian en las subcategorías «actuaciones», «colaboración» y «materiales».



Mapa 41: Red conceptual de la categoría «Acciones» y las subcategorías «Actuaciones», «Colaboración» y «Materiales».

La particularidad de esta dimensión en el Plan de Acción Tutorial es que aparece muy reducida a tenor de lo que se observa en el mapa 41. Sólo en tres subcategorías de la categoría «acciones» se ha encontrado referente a la misma. En estas tres subcategorías se parte de la idea de establecer lazos de unión con agentes externos al Centro y ponen como personaje principal de este hecho al Departamento de Orientación. Tanto en las actuaciones que debe llevar a cabo como en la colaboración y materiales que ofrece a los tutores y miembros del Centro, el mantener conexiones con los Centros de Profesorado, ONGs, institutos de juventud y Equipos de Orientación Externa, es un hecho básico en la función y labores que le es encomendada a este departamento.

*Conclusiones  
Generales y  
Propuestas de  
Mejora*

CAPÍTULO

## **1. CONCLUSIONES GENERALES.**

Después de haber llevado a cabo los análisis, y comentarios de los diferentes datos recogidos a través de los cuestionarios, entrevistas y el Plan de Orientación y Acción Tutorial, la triangulación de los mismos confirma la veracidad y bondad de las valoraciones obtenidas. De la unificación de las valoraciones se han extraído las siguientes conclusiones generales.

- a)** La utilidad de la tutoría individual es remarcada en todos los ámbitos y sectores por encima de la tutoría grupal. En ambos casos, la eficacia de este tipo de tutoría es mayor en los cursos inferiores que en los superiores, ya que los alumnos/as por su estado evolutivo y desarrollo de la personalidad son menos receptivos a todas las consideraciones que parten de los profesores – tutores.
- b)** El desarrollo de procedimientos, destrezas y actitudes para enfrentarse a los retos de la vida diaria a través de las tutorías grupales, son un hecho que se constata gradualmente, de más a menos, desde los cursos inferiores a los superiores.
- c)** La información que se ofrece a los alumnos desde el Centro sobre su futuro profesional y académico es deficitaria para los cursos intermedios (segundo y tercero de ESO) confirmándose con la demanda de ésta, realizada por los propios tutores de estos cursos.

- d)** Se detecta tanto en los padres como en los alumnos de cuarto de ESO, la necesidad de una mayor información sobre la optatividad y reclaman las ayudas pertinentes para poder orientar a sus hijos en unos casos y en otros para poder decidirse por unas u otras asignaturas. Por parte de los profesores – tutores se tiene una percepción contraria al afirmar que en este campo es donde más información y ayuda se les ofrece.
- e)** Tanto para los alumnos como para los padres, los temas a tratar en las tutorías individuales coinciden en un alto grado, aglutinándose en torno a los ciclos de la etapa. Para el primer ciclo destacan los siguientes temas: educación sexual, técnicas de estudio, temas académicos y la orientación profesional y laboral. Para el segundo ciclo: desarrollo de la autoestima, la orientación personal y la orientación profesional y laboral. Como se comprueba, el tratamiento de estos temas se conjuga con los intereses propios de la edad y de las necesidades personales de estos alumnos. Además de estos temas, los tutores contemplan como muy importante a tratar los temas familiares que en los demás casos no sobresalen.
- f)** En el caso de la temática a desarrollar en las tutorías grupales, la demanda de los alumnos se ve correspondida con la oferta que desde los tutores se hace. Los temas a tratar en este tipo de tutoría son más abiertos y diferentes a los de la tutoría individual. Destacan la educación sexual, las drogas, el alcohol, el ocio y tiempo libre, etc. aunque se siga hablando de la orientación personal, profesional y laboral. Nuevamente los tutores proponen los temas familiares como un aspecto muy importante a llevar a cabo en esta modalidad de tutoría.
- g)** La valoración global de la tutoría individual está por encima de la obtenida por la tutoría grupal en todos los cursos. En el caso particular de la tutoría individual, ésta es valorada positivamente en los tres primeros cursos de la ESO y como regular en el último curso. Con respecto a la

tutoría grupal, la percepción es peor tachándola de regular en tercero y mala en cuarto de ESO. Pero como se argumenta desde el Equipo Directivo, nunca cae en saco roto.

- h)** Ante la posibilidad de invitar a profesionales ajenos al Centro a la tutorías grupales, la opinión del bloque padres – alumnos es inversamente proporcional a lo que opinan los tutores. Los tutores del segundo ciclo de la ESO están más abiertos a esta iniciativa mientras que los tutores del primer ciclo son más reacios y reticentes. Entre las razones que alegan para esta apertura a agentes externos, las dos principales son: que son personas expertas en los temas y darían otra visión sobre la temática.
- i)** La información de la que dispone el Equipo Directivo sobre el desarrollo de las tutorías es escasa y en el caso de las tutorías individuales, nula, salvo en los casos que conlleve una mala actitud por parte del alumno y sea necesario derivarlo al jefe de estudios o al director para dar solución a estos casos de disciplina.
- j)** Existe una amplia implicación de los padres en la formación de sus hijos, plasmándose en los valores de asistencia a las tutorías de padres. Constatamos que se produce un hecho novedoso: los padres se sienten más desorientados a la hora de ayudarles en la toma de decisiones y en la resolución de los problemas personales.
- k)** Los padres de primero y cuarto de ESO llevan a cabo con más firmeza las actuaciones pactadas con los tutores, mientras que para los padres de los cursos intermedios es más deseada.
- l)** Se detecta una degradación de la actitud con la que van los padres al Colegio desde los primeros de ESO hasta los cuartos, en los que el 50% afirma ir con mala predisposición.



- m)** Se demanda una mayor información por parte de los padres sobre la optatividad que se oferta desde el Centro, al igual que del desarrollo y evolución académica de sus hijos.
- n)** Las principales acciones que se señalan como medio para implicar más a los padres en la formación de sus hijos, son por parte de los padres – alumnos: ofrecer actividades para la participación en el Centro y llamarlos más asiduamente. Desde el Equipo Directivo se contempla la idea de crear una escuela de padres como elemento aglutinador y dinamizador de todas estas actuaciones con los padres.
- o)** La satisfacción que experimentan los tutores desarrollando su labor tutorial es buena en primero y cuarto, y bastante deficitaria en segundo y tercero de ESO, alentada por las dificultades que entrañan estos cursos y la problemática que plantean grupos donde existen un alto número de repetidores.
- p)** Se plantea la necesidad de realizar algún tipo de formación encaminada a la actualización y mejora de los conocimientos y destrezas desarrolladas para afrontar con mayor eficacia y calidad la acción tutorial.
- q)** La labor tutorial que realizan los tutores es percibida de una forma diferente en cada curso, decreciendo en los cursos superiores. Para los propios compañeros, los tutores de cuarto de ESO son a los que menos se les reconoce su labor.
- r)** La información que recaba el tutor al equipo educativo del curso es un elemento esencial a la hora de citar a los padres y hablar del desarrollo y evolución de su hijo. En el caso de los alumnos del primer curso de la ESO, esta tarea se realiza mayoritariamente. En el segundo curso disminuye y solo se hace a veces en cuarto de ESO.

- s)** La evaluación de la acción tutorial es un hecho ocasional que no atiende a un criterio fijo. Aunque sí hay que mencionar que siempre se realiza una evaluación de la acción tutorial al final del curso para la realización de la memoria final. En este mismo sentido, son escasas las reuniones entre tutores para la planificación y puesta en común de ejercicios y problemas.
- t)** No existe una idea clara que determine qué cursos y alumnos son en los que más se producen cambios después de hablar el tutor con los padres. Solo se puede sentenciar que es en primero de ESO donde existe un alto acuerdo en afirmar que es el curso donde más cambios se experimentan. Por lo contrario, es en segundo de ESO donde menos cambios se producen.
- u)** Se le da más importancia a la tutoría individual en los terceros y cuartos de ESO y se recomienda la tutoría grupal para los primeros y segundo de ESO como tipología más coherente para estos cursos, aunque sin dejar a un lado la tutoría individual.
- v)** La tutoría de padres se caracteriza entre otras cosas por la flexibilidad de los horarios para poder mantener una conversación entre los padres y el tutor. Los profesores – tutores intentan adaptar la hora de la tutoría de padres a las posibilidades de estos, para poder compartir informaciones y comentarios sobre su hijo. Se afirma que esta flexibilidad es mayor en los cursos superiores y menor en los cursos inferiores.
- w)** La principal técnica que utilizan los tutores a la hora de la tutoría grupal es la clase magistral apoyada en un segundo termino por el debate.
- x)** La periodicidad con la que citan los tutores a los padres es, en caso necesario o por lo menos una vez al trimestre. Aunque aparecen cursos como en cuarto de ESO donde nunca se les llama. Entre las razones que hay para llamarlos están, según padres y alumnos y su prioridad: la

solicitud de información, información, bajo redimiendo escolar y mala actitud. Por su parte, los tutores establecen un orden invertido a lo que se apunta desde los padres y alumnos.

- y)** Existe una gran demanda por ciertos profesores – tutores (de segundo y cuarto de ESO) de ejercer la función tutorial en cursos superiores y más concretamente en bachillerato. La causa de esta movilidad puede estar en el agotamiento, esfuerzo y desgaste que produce ejercer la acción tutorial en estos cursos.
- z)** Solo en primero y tercero de ESO es donde se lleva a cabo, en la mayoría de las veces, un diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comienzo del curso. En el resto no se hace casi nunca.
- aa)** Se afirma la existencia de un diálogo fluido y coordinado entre el Departamento de Orientación y el equipo de profesores – tutores, algo que se echa en falta con la jefatura de estudio y que queda plasmado en las entrevistas al Equipo Directivo y en los cuestionarios.
- bb)** Se tiene que potenciar las relaciones entre el Centro y los EOE, a fin de poder establecer enlaces para la colaboración, cooperación y asistencia coordinada en la medida que sea necesario. A día de hoy, estas relaciones son casi nulas o muy esporádicas.
- cc)** La optatividad que se oferta desde el Centro no atiende en la medida de lo posible los intereses de los alumnos de tercero y cuarto de ESO, aunque para los tutores si lo sea.
- dd)** La unificación de los materiales para la tutoría individual y de padres no es muy común. Donde sí se trata con bastante coordinación es con los materiales para la tutoría grupal, aunque todavía hace falta más comunicación y colaboración.

- ee)** Entre los obstáculos que tiene la realización de la acción tutorial por parte de los profesores – tutores está la falta de colaboración de los padres cuando se les solicita su ayuda; la edad y receptividad del alumnado a los consejos y recomendaciones que se les dice; la burocracia de los expedientes académicos de los tutelados; y la falta de remuneración de la tutoría de padres que hasta ahora no se ha hecho.
- ff)** Se demanda del Departamento de Orientación la planificación de diversas actividades de perfeccionamiento sobre las diferentes temáticas y que se contemplen en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- gg)** Los servicios que ofrece el Departamento de Orientación del Centro son calificados como de bastante accesibles y en un mayor grado para los alumnos de tercero y cuarto de ESO. En el caso de los padres, dicha accesibilidad se cataloga como de regular.
- hh)** Por parte de todos los miembros de la Comunidad Educativa que el Centro posea un Departamento de Orientación es un hecho muy positivo, aunque en algunos casos de padres y alumnos no sepan bien para que sirve. Se ve necesario que las actuaciones del Departamento de Orientación se desplieguen por las diferentes etapas educativas que se imparten en el Centro.
- ii)** Falta bastante comunicación entre el Departamento de Orientación y los padres y tutores en relación a la comunicación de resultados obtenidos en los informes psicopedagógicos realizados a los alumnos.
- jj)** Los servicios más demandados del Departamento de Orientación por la Comunidad Educativa son: técnicas de estudio, información profesional y laboral, entrevistas personales y la información académica. También se solicita por parte de los tutores información referente al diagnóstico y evaluación psicopedagógica, materiales para la tutoría grupal y la

consulta pedagógica. Según los cursos y la edad de los alumnos, la demanda varía considerablemente.

**kk)** Las actuaciones que lleva a cabo el Departamento de Orientación están dirigidas principalmente a la realización del consejo orientador en cuarto de ESO, establecer enlaces con los EOE's y elaborar un programa de actuación que recoja todos los aspectos más importantes de la acción tutorial.

## **2. PROPUESTAS DE MEJORA.**

Atendiendo a las conclusiones expuestas en el punto 1 de este capítulo ocho las propuestas de mejora que se hacen son las siguientes:

- a)** Recogiendo la idea de la mayor efectividad de la tutoría individual, es necesario seguir potenciando esta tarea con acciones planificadas que permitan darle a este tipo de tutoría su verdadero sentido de ayuda personal y de conocimiento más humano del alumno/a. Este tipo de acciones deben de ser asumidas personalmente por cada tutor, haciéndolas propias y apoyándose en lo necesario en el Departamento de Orientación.
  
- b)** Atendiendo la demanda de información tanto de padres y alumnos como de los profesores – tutores sobre optatividad, salidas y futuro profesional e información académica, se ve conveniente la confección de un tríptico o material impreso que recoja de manera resumida y precisa la oferta educativa y complementaria del Colegio, así como los diferentes itinerarios académicos y profesionales, pruebas específicas de acceso, optativas, refuerzos

pedagógicos, etc. que puedan ser de gran utilidad a los padres y alumnos. Se puede aprovechar para este objetivo los nuevos medios tecnológicos como Internet para ofrecer esa información y con más detalle en la web site del propio Colegio.

- c)** Incorporar, en la medida de lo posible, proyectos educativos externos que desarrollando la temática demandada por el alumnado, padres y profesores – tutores, permita al alumno conocer los planteamientos que sobre una determinada temática tienen diversos profesionales y reflexionar de forma colaborativa con sus compañeros y profesores.
- d)** Potenciar la tutoría grupal llevando a cabo diferentes evaluaciones a lo largo del curso que permitan detectar las inquietudes de los alumnos y las necesidades de cada grupo. También es necesario contemplar la idea de agrupar, compartir y unificar los diferentes materiales que se utilizan en el Centro con el sentido de elaborar unos materiales comunes que desarrollen los temas que interesan e importan a todos sin solapamiento.
- e)** Llevar a cabo, por lo menos una vez al trimestre, sesiones de evaluación de la acción tutorial con los diferentes tutores de cada ciclo en sesiones independientes para una mejor organización, y en la que estén presentes el director, el jefe de estudios y el secretario del Centro. El sentido de estas evaluaciones y de la presencia del Equipo Directivo es promover un flujo de información y comunicación sobre este tema, de tal forma que se consiga implicar en la labor tutorial más aun a los profesores – tutores y hagan partícipes de los problemas y decisiones al Equipo Directivo.

- f)** Realizar una evaluación del funcionamiento del Centro en la que los padres y alumnos expresen su sentir y permitan, a partir de los resultados, desentrañar las causas que fomentan el deterioro gradual de la actitud y predisposición con la que van al Centro. En el mismo sentido, también es interesante que se haga una evaluación por parte de los profesores, tanto tutores como no, que delimite el campo de actuación y renovación en y de la práctica docente.
- g)** Reelaborar el Plan de Orientación y Acción Tutorial adaptándolo a las circunstancias y factores detectadas en esta investigación, implicando al equipo de tutores en su revisión, en el intento de hacerlo más suyo y programando las acciones y actividades que realmente puedan llevar a cabo.
- h)** Desde aquí se quiere hacer un llamamiento a la Administración Pública competente sobre la necesidad de motivar la hora de tutoría de padres por medio de una gratificación adicional o por la reducción horaria en la jornada laboral.
- i)** Es necesario seguir con las citaciones de los padres de alumnos y la realización de una evaluación de los mismos con la intención de que ésta sirva como medio para favorecer la implicación de los padres en la formación de sus hijos y la cooperación y colaboración con el Colegio en dicha tarea.
- j)** Propiciar la existencia de unas relaciones estables y provechosas con los Equipos de Orientación Educativa de la zona asistiendo a las reuniones, convenciones y grupos de trabajo que se organicen desde estas instancias o desde la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía.

- k)** Es necesaria la planificación de diversas sesiones de trabajo y formación entre los profesores y el Departamento de Orientación para la actualización, reflexión e incorporación de los nuevos pensamientos psicológicos y pedagógicos en la educación.
  
- l)** Es determinante para que los servicios que oferta el Departamento de Orientación abarquen todos los niveles que se imparten en el Centro la dotación de más recursos para el Departamento de Orientación y el aumento de la dotación horaria que la Administración Pública concierta según las unidades existentes en la educación secundaria obligatoria.
  
- m)** El propio Departamento de Orientación debe de reorganizar su funcionamiento, renovando los canales de contacto y de información existentes con los tutores y los padres, dando más a conocer las actividades y acciones que lleva a cabo en el Centro a lo largo del curso. Y por último, evaluar su funcionamiento al final del curso teniendo en cuenta las voces de los destinatarios de sus servicios.



*Bibliografía*

Bibliografía

**ADAME OBRADOR, M. T., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALZINA, R. (2001):** Principios, objetivos y funciones de la orientación. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. CISSPRAXIS. Barcelona.

**ALONSO TAPIA, J. (1995):** *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.

**ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995):** *Orientación profesional*. Cedecs editorial S.L. Barcelona.

**ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA ALZINA, R. (2001):** *Los nuevos restos de la orientación*. Educaweb.com. educación, formación y trabajo. Monográfico nº 20. Educaonline.S.L. [Consultado el 13-02-2002]  
<<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/orienta/opinion14.asp>>

**ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.) (1996):** *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona.

**ÁLVAREZ ROJO, V. (1993):** Ámbitos temáticos y opciones metodológicas de la investigación en el campo de la orientación. En *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 5, 11-24.

**ÁLVAREZ ROJO, V. (1994):** *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Editorial EOS. Madrid.

**ÁLVAREZ ROJO, V. y HERNÁNDEZ, J. (1998):** El Modelo de intervención por programas. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 16, nº 2, p.79-123.

**ARGÜELLES CEREZO, M. (1994):** La vida escolar y el plan de estudios en el Seminario Menor Diocesano de Granada en las décadas de los 50 y 60. En CARMONA FERNÁNDEZ, F. J.: *Nacionalcatolicismo y formación clerical en Granada*. Impredisur. Granada.

**ARNAIZ, P. (2001):** Fundamentación de la tutoría. En AA.VV. : *La acción tutorial. El alumnado toma la palabra*. Editorial GRAO. Barcelona. Páginas 13-24.

**ARNAIZ, P. y ISUS, S. (1995):** *La tutoría, organización y tareas*. Editorial GRAO. Barcelona.

**BECK, C.E. (1979):** *Orientación educacional: sus fundamentos filosóficos*. El Ateneo. Buenos Aires. 2ª Edición.

**BELTRÁN, J. y ROIG, J. (1994):** Propuestas para la acción. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 231. Editorial Praxis. Barcelona.

**BENAVENT OLTRA, J. (1993):** Antecedentes remotos de la Orientación Psicopedagógica en España. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. Vol. 4, nº 5, páginas 25-44. AEOEP. Madrid.

**BENAVIDES ORTEGA, I. M. (2000):** El perfil del profesor tutor para atender a las necesidades educativas especiales. En LORENZO DELGADO, M y otros (Eds.): *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Vol. II. Páginas 1221-1224. Grupo Editorial Universitario y Grupo de Investigación AREA. Granada.

- BENLLOCH MARÍN, V. (1994):** Procedencia y selección de los alumnos. En CARMONA FERNÁNDEZ, F. J.: *Nacionalcatolicismo y formación clerical en Granada*. Impredisur. Granada.
- BERELSON, B. (1952):** *Content Analysis in Communications Research*. Free Press. Nueva York.
- BEST, J. W. (1982):** *Cómo investigar en educación*. Ediciones Morata. Madrid. Novena edición.
- BISQUERRA ALZINA R. (1996):** *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Narcea. Madrid.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1989):** *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC. Barcelona.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2002):** Marco integrador de la orientación y la tutoría. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *La práctica de la orientación y la tutoría*. Editorial Praxis. Barcelona. Páginas 269-281.
- BISQUERRA ALZINA, R. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1998):** Los modelos de orientación. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coords.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis. Barcelona.
- BISQUERRA, R. (1995):** *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, Narcea.
- BLAT, J. y MARÍN, R. (1980):** *La Formación del Profesorado en Educación Primaria y Secundaria*. Barcelona, Teide-Unesco.
- BLOOMFIELD, M. (1911):** *The Vocational Guidance of Youth*. Boston, Houghton Mifflin.

**BORONAT MUNDINA, J. y CANO GONZÁLEZ, R. (1998):** El Departamento de Orientación. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis. Barcelona.

**BOZA CARREÑO, A. (2000):** *Orientación escolar y tutoría*. Proyecto docente. Huelva.

**BOZA CARREÑO, A. y Otros (2001):** *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Editorial Hergué. Huelva.

**BREWER, J.M. (1932):** *Education as Guidance*. Nueva York, McMillan Co.

**BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, M. P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997):** *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGrawHill. Madrid.

**CAPLAN, G. (1964):** *Principles of preventive Psychiatry*. Basic Book. New York.

**CASTILLEJO, J.L. (1983):** *Nuevas Perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya.

**COHEN, L. y MANION, L. (1990):** *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid.

**COHEN, L. y MANION, L. (2002):** *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid. 2ª Edición.

**COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1998):** *Investigación educativa*. Ediciones Alfar, S.A. Sevilla. (3ª edición)

**CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (2003):** *San Juan de Ávila "Pro doctorado"*. Conferencia Episcopal Española. URL:

<http://www.conferenciaepiscopal.es/juanavila/>. Visitado el 5 de agosto de 2003.

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995):** *La Acción Tutorial en la ESO, 11*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992):** *Plan de Orientación Educativa en Andalucía. Criterios básicos para su ordenación*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.

**CONYNE, R.K. (1987):** *Primary Preventive Counseling. Empowering People and Systems*. Muncie (Indiana), Accelerated Development Inc.

**DE ALEJANDRÍA, C. (1998):** *El Pedagogo*. Editorial Gredos, S.A. Madrid.

**DRAPELA, V. (1983):** *The counselor as consultant and supervisor*. Charles C Thomas. Illinois.

**EGIDO GÁLVEZ, I. y HERNÁNDEZ BLASI, C. (1989):** Dinamarca. Quince años de reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 176, páginas 77-89.

**EGIDO GÁLVEZ, I. y HERNÁNDEZ BLASI, C. (1990):** La educación en Bélgica. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 185, páginas 87-97.

**EGIDO GÁLVEZ, I. y HERNÁNDEZ BLASI, C. (1991):** La educación en Holanda. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196, páginas 87-97.

**ESCOLANO, A. (1995):** La orientación educativa en España: reflexiones para una reconstrucción crítica de la tradición. En Sanz Oro, R., Castellano Moreno, F. Y Delgado Sánchez, J. A. (Eds.): *Tutoría y Orientación*. Cedecs Editorial. Barcelona.

**EURYBASE 2001 THE INFORMATION DATABASE ON EDUCATION SYSTEM IN EUROPE (2001):** *The Education System in Sweden*

(2000). Consultado: 28-05-2002.

[http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=SW\\_EN\\_2&id=10511&nparam=0](http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=SW_EN_2&id=10511&nparam=0)

**FADÓN GUERRA, I. (1991):** Reconocimiento de la labor de tutoría. En *Escuela Española*. Nº 3069, página 11.

**FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (1991):** La función tutorial en el proceso orientador. En *Escuela Española*. Nº 3063, página 10.

**FERNÁNDEZ TORRES, P. (1991):** *La función tutorial*. Madrid, Castalia-MEC.

**FOX, D.J. (1987):** *El proceso de investigación en educación*. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona. (2ª edición).

**GARCÍA HOZ, V. (1968):** *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid, Rialp.

**GORDILLO, M. V. (1988):** *Manual de orientación educativa*. Alianza Universidad Textos. Madrid.

**HERNÁNDEZ PINA, F. (1997):** Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, M.P. y HERNÁNDEZ PINA, F.: *Modelos de investigación en psicopedagogía*. McGrawHill. Madrid. Páginas 2-61.

**HOYT, K.B.: (1977):** *A primer for career education*. Washington D.C., U.S. Office of Education.

**JUAN OTERO, M. (1996):** Unión Europea. La orientación Escolar y Profesional. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 245, páginas 90-91.

**KRIPPENDORFF, K. (1980, 1997):** *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Comunicación. Barcelona.

**LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1983):** "Tendencias temáticas en los estudios sobre orientación escolar en España", en *Bordón*, 246. 17-27.

**LÁZARO MARTÍNEZ, A. J. (1997):** La función tutorial en la formación docente. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 28, páginas 93-108.

**LAZARO, A. y ASENSI, J. (1989):** *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Ediciones NARCEA. 2ª edición. Madrid.

**LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989):** *Manual de Orientación Escolar y tutoría*. Madrid, Narcea.

**LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2003):** *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. McGrawHill. Madrid.

**LOBATO, C. (1994):** *La Orientación en la Educación Superior. Proyecto Docente*. Inédito, Universidad del País Vasco.

**LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2001):** *La percepción de los tutores y tutoras de educación infantil y educación primaria como usuarios/as de los equipos de orientación educativa en la comunidad autónoma andaluza*. Tesis doctoral. Granada.

**LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2002):** *Marco teórico de la orientación educativa y modelos de actuación en la Comunidad Europea*. Elle Ediciones. Granada.



**LÓPEZ URQUÍZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1996):** La acción tutorial. En SOLA MARTÍNEZ, T. (Coords): *Aspectos organizativos, curriculares y de orientación en la formación de profesores de secundaria*. Centro de Formación Continua. Universidad de Granada. Granada.

**LÓPEZ URQUÍZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999):** *Orientación escolar y tutoría*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

**LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1995):** La investigación y el estudio de caso único. En López-Barajas Zayas, E. y Montoya Sanz, J. M. (Eds): *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

**M.E.C. (1992):** *Orientación y tutoría*. Madrid, Ministerio de Educación.

**MARCELO GARCÍA, C. y PARRILLA LATAS, A. (1991):** El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo; A. Parrilla; P. Mingorance; A. Estebaranz; M. V. Sánchez y S. Llinares: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla. Páginas 11-27.

**MATHEWSON, R.H. (1962):** *Guidance Policy and Practice*. Nueva York, Harper & Row.

**MENCHÉN BELLÓN, F. (1999):** *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Editorial CCS. Madrid.

**MILLER, F. W. (1971):** *Principios y servicios de orientación escolar*. Magisterio Español. Madrid.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989):** *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990):** *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. MEC. Madrid.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992):** *Orientación y tutoría. Educación Secundaria*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid.

**MOLINER, M. (1996):** *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.

**MONESCILLO PALOMO, M. y otros (1998):** Orígenes y desarrollo de la orientación. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis. Barcelona. Pp. 23-52.

**MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994):** *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona, PPU.

**MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (1998):** La acción tutorial. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) y otros: *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis. Barcelona. Páginas 149-166.

**MORENO MUÑOZ, R. (1994):** Origen y promoción social. En CARMONA FERNÁNDEZ, F. J.: *Nacionalcatolicismo y formación clerical en Granada*. Impredisur. Granada.

**MORENO, F. (1996):** Diseño de programas de orientación. En Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (Coord): *Manual de orientación y tutoría*. Praxis. Barcelona.

**MORRILL, W. H., OETTING, E. R., y HURST, J C. (1994):** Dimensions of counselor functioning. *Personal and Guidance Journal*, 52, páginas 354-359.

**MYRICK, R.D. (1987):** *Development guidance and counseling: A Practical Approach*. Minneapolis, Educational Media Corporation.

**PARSONS, F. (1909):** *Choosing a vocation*. Boston, Houghton Mifflin.

**PÉREZ VERGARA, J.J (2002):** *Emilio: la obra pedagógica de Rousseau*.

Universidad Abierta. URL:

<<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/P/Emilio-Perez.htm>>

Consultado [18-4-2002]

**PINTO, M. y GÁLVEZ, C. (1996):** *Análisis documental de contenido*. Editorial Síntesis. Madrid.

**PIÑUEL RAIGADA, J. L. (2002):** Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística*, nº 3. Páginas 1-42.

**PLANAS DOMINGO, J. A. (2002):** La acción tutorial en un centro educativo. En BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.): *La práctica de la orientación y la tutoría*. Praxis. Barcelona. Páginas 181-230.

**PLATA, E. (1992):** Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria. En BAUTISTA y otros: *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Archidona, Aljibe.

**PROCTOR, W.M. (1925):** *Educational and Vocational Guidance*. Boston, Houghton Mifflin.

- PROCTOR, W.M.; BENEFIELD, W. y WRENN, C.G. (1931):** Career counseling in contemporary U.S. High School. En *Review of Research in Education*, 7, 12, 92-147.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992):** *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Capel. Edición electrónica 21.10. Madrid.
- REPETTO TALABERA, E., RUS, V. y PUIG, J. (1994):** *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UNED. Madrid.
- REPETTO TALAVERA, E. (2001):** Evolución histórica de la orientación educativa. En *Revista Bordón*, vol: 53, nº 2, páginas 287-298. Bordón. Madrid.
- REPETTO TALAVERA, E. y otros (1994):** *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UNED. Madrid.
- RIART, J. (1999):** La orientación y la tutoría. En ARNAIZ, P. y RIART, J.: *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona, EUB.
- RIU ROVIRA DE VILLAR, F. (2003):** *Calidad para todos*. Edebé. Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998):** La función orientadora: claves para la acción. En *Orientación: Aspectos actuales y futuros. Número monográfico: Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, nº 2.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord) y otros (1993):** *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L. (1995):** *Orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial CEAC. Madrid.

**RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1988):** *Orientación educativa*. Ediciones CEAC. Barcelona.

**RODRIGUEZ MORENO, M.L. (1996):** Euroorientación y Euroinformación: bases para su desarrollo. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 7, nº12, páginas 221-241. AEOEP. Madrid.

**ROGERS, C.R. (1951):** *Counseling and Psychoterapy*. Nueva York, Houghton Mifflin.

**ROUSSEAU, J. J. (1998):** *Emilio o De la educación*. Alianza. Madrid.

**RUBIO, M. J. y VARAS, J. (1999):** *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. 2ª edición. Editorial CCS. Madrid.

**RUS ARBOLEDAS, A. (1996):** *Tutoría, departamento de orientación y equipos de apoyo*. Servicios de publicaciones de la Universidad de Granada. Granada.

**SALVADOR MATA, F. (1995):** Profesorado: Departamentos y Equipos Docentes. En LORENZO DELGADO, M. y SÁENZ BARRIO, O.: *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil. Alcoy. Páginas 115-140.

**SAMPASCUAL, G., NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. L. (1999):** *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Alianza Editorial. Madrid.

**SÁNCHEZ CARRIÓN, J. J. (1999):** *Manual de análisis estadístico de los datos*. Alianza Editorial. Madrid.

- SANDÍN ESTEBAN, M . P. (2000):** Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 18, nº 1, páginas 223-242.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003):** *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill. Madrid.
- SANTANA VEGA, L. E. (1998):** Los orientadores como agentes de cambio. En BISQUERRA ALZINA, R.: *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis. Barcelona. Páginas 427-436.
- SANTANA, L. y ÁLVAREZ, P. (1996):** *Orientación y Educación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. EOS. Madrid.
- SANVISENS, A. (1984):** *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona, Barcanova.
- SANZ ORO, R. (2000):** El orientador como investigador de la acción. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 18, nº 2. Páginas 509-519.
- SARRAMONA, J. y MARQUÉS, S. (1985):** *¿Qué es la Pedagogía? Una Respuesta Actual*. CEAC. Barcelona.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1990):** *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A. Barcelona.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1998):** Servicios externos de orientación a los centros educativos: los modelos de las Comunidades Autónomas. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 9, nº 15, páginas: 109-220.

**SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1999):** Servicios internos de orientación en el sistema educativo español. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 10, nº 17, páginas 207-226.

**STAKE, R. E. (1994):** Case studies. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.): *Handbook of qualitative reserarch*. Sage Publications. Thousand Oaks.

**STAKE, R. E. (1998):** *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L. Madrid.

**SUPER, D. E. (1957):** *The Psychology of Careers*. Nueva York, Haper & Row.

**TENA ROSA, M. y otros (1998):** *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid, Bruño.

**THRASER, F. y BLOLAND, P. (1989):** Student Development Studies: A Review of Published Empirical Research. En *Journal of Counseling and Development*, 67, 547-554.

**TOZZI, E. (1996):** Escuela y Orientación en Italia. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 7, nº 11, páginas 7-13. AEOEP. Madrid.

**VALLES MARTÍNEZ, M. S. (1999):** *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. Madrid.

**VALLS FERNÁNDEZ, F. (1998):** *Fundamentos de orientación profesional para psicopedagogos*. Universidad de Almería, Servicio de publicaciones. Almería.

**VAN VEEN, D., MARTÍNEZ RUIZ, M. A. y SAULEDA PARES, N. (1997):**

Los modelos de tutoría: un escenario necesario para la formación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 28, Enero/Abril, páginas 119-130.

**VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998):** *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación.*

Ediciones Aljibe. Málaga.

**VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C., REPETTO, E., BLANCO, A.,**

**GUILLAMÓN, J. R., NEGRO, A. y TORREGO, J. C. (2001):** El

desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 19, nº 1. Páginas 199-220.

**VICARIA DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1989):** *La enseñanza*

*religiosa escolar y la catequesis en la Diócesis de Granada.* Arzobispado de Granada. Granada.

**WALKER, R. (1983):** La realización de estudios de casos en educación.

Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Narcea. Madrid. Páginas 42-82.

**WASSERMANN, S. (1994, 1999):** *El estudio de casos como método de*

*enseñanza.* Amorrortu editores, S.A. Buenos Aires – Argentina.

**WATTS, A. G., DARTOIS, C. y PLANT, P. (1991):** Los servicios de

orientación en la Comunidad Europea: diferencias y tendencias comunes. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, vol. 1, nº 1, páginas 11-15. AEOEP. Madrid.



**WILLIAMSON, E.G. (1950):** *Counseling Adolescents*. Nueva York, McGraw-Hill.

**WRENN, C.G. (1962):** *The Counselor in a Changing World*. Washington D.C., APGA.

**YING, D. (1987)** *Case study reserach. Desing and methods*. Sage Publications. Beverly Hills.

*Legislación*

Legislación

**CÓDIGO CIVIL** de 29 de julio de 1889.

**DECRETO 147/2002**, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. BOJA nº 58: 18-V-2002.

**DECRETO 200/1997**, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA: 6-9-1997.

**DECRETO 200/1997**, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA: 6-IX-1997.

**DECRETO 201/1997**, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOJA: 6-9-1997.

**DECRETO 201/1997**, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOJA: 6-IX-1997.

**DECRETO 213/1995**, de 12 de septiembre, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. BOJA: 29-11-1995.

**DECRETO 213/1995**, de 12 de septiembre, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. BOJA: 29-XI-1995.

**DECRETO 238/1983**, de 23 de noviembre, por el que se aprueba la creación de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa. BOJA: 3-12-1983.

**DECRETO 2478/1970**, de 22 de agosto, por el que se crean cincuenta y dos Secciones Filiales, adscritas a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media que se mencionan. B.O.E. nº 213, 5-IX-1970.

**DECRETO 342/1963**, de 21 de febrero, por el que se constituyen los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia. BOE: 2-3-1963.

**DECRETO 39/2003**, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales. BOJA nº 36: 21-II-2003.

**DECRETO de 26 de julio de 1956** sobre extensión de la Enseñanza Media. B.O.E. nº 226, 13-VIII-1956.

**DECRETO de 9 de abril de 1949** sobre creación de Patronatos Escolares de Primera Enseñanza. B.O.E. nº 120, 30-IV-1949.

**LEY 14/1970**, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma. BOE: 6-8-1970.

**Ley 14/1970**, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E. nº 187, 6-VIII-1970.



**LEY de 17 de julio de 1945** sobre Educación Primaria. B.O.E. nº 199, 18-VII-1945.

**LEY DE ORDENACIÓN DE LA ENSEÑANZAS MEDIAS**, de 26 de febrero de 1953. BOE:27-2-1953.

**ORDEN de 12 de diciembre de 1952**, por la que se crea el Patronato Diocesano de Educación Primaria de Granada. BOE nº 8, 8-I-1953.

**ORDEN de 16 de abril de 2001**, por la que se concede la autorización para su apertura y funcionamiento al Centro docente privado Virgen de Gracia, de Granada. B.O.J.A. nº 59, 24-V-2001.

**ORDEN de 16 de julio de 1957** por la que se aprueba el Reglamento para Secciones filiales y Estudios nocturnos del Bachillerato. B.O.E. nº 192, 27-VII-1957.


**ORDEN de 19 de septiembre de 2002**, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. BOJA nº 125: 26-X-2002.

**ORDEN de 2 de junio de 1982** por la que se concede autorización para impartir el Curso de Orientación Universitaria al Centro privado de Bachillerato «Virgen de Gracia» de Granada. B.O.E. nº 204, 26-VIII-1982.

**ORDEN de 23 de enero de 1967** por la que se aprueba el Reglamento de Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria en régimen de Patronato Escolar. B.O.E. nº 30, 4-II-1967.

**ORDEN de 23 de julio de 2003**, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. BOJA nº 155: 13-VIII-2003.

---



**ORDEN de 30 de abril de 1977**, por la que se aprueba la organización, con carácter experimental, de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional. BOE: 13-5-1977.

**ORDEN de 6 de julio de 1968** por la que se aprueban Reglamentos de Consejos Escolares Primarios en distintas provincias. B.O.E. nº 188, 6-VIII- 1968.

**ORDEN del 31 de julio de 1972**, por la se establecen los Servicios de Orientación en el COU. BOE: 28-9-1972.

**ORDEN MINISTERIAL de 10 de febrero de 1967**, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria. BOE: 20-2-1967.

**ORDEN MINISTERIAL de 11 de marzo de 1982**, por la que se revisan las Ordenes ministeriales de clasificación definitiva de Centros de Bachillerato no estatales de las provincias que se citan. B.O.E. nº 143, 22-VI-1982.

**ORDEN MINISTERIAL de 12 de julio de 1956**, por la que se aprueba los Estatutos de las Universidades Laborales.

**ORDEN MINISTERIAL de 18 de junio de 1975** por la que se transforma determinadas secciones filiales en Centros Homologados de Bachillerato. B.O.E. nº 167, 14-VII-1975.

**ORDEN MINISTERIAL del 2 de diciembre de 1970**, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas. BOE: 8-12-1970.

**REAL DECRETO 1174/1983**, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. BOE: 11-5-1983.



**REAL DECRETO 2689/1980**, de 21 de noviembre de 1980, por el que se denominan y regulan los Institutos de Orientación Educativa y Profesional. BOE: 16-12-1980.

**REAL DECRETO 334/1985**, de 6 de marzo, sobre Ordenación de la Educación Especial. BOE: 16-3-1985.

**REAL DECRETO 3936/1982**, de 29 de diciembre, por el que se hace traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de educación a la Comunidad Autónoma Andaluza. BOE: 22-I-1983.

**REAL DECRETO 657/1978**, de 2 de marzo, sobre concesión de subvenciones a los Centros homologados de Bachillerato procedentes de la transformación de Secciones Filiales de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. B.O.E. nº 84, 8-IV-1978.


**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. B.O.E. nº 154, 28-VI-2003

**REAL DECRETO 828/2003**, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar. B.O.E. nº 156, 01-VII-2003

**REAL DECRETO 829/2003**, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. B.O.E. nº 156, 01-VII-2003

**REAL DECRETO 830/2003**, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. B.O.E. nº 157, 02-VII-2003

---



**REAL DECRETO 831/2003**, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.E. nº 158, 03-VII-2003

**REAL DECRETO 832/2003**, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato. B.O.E. nº 159, 04-VII-2003

**REAL DECRETO-LEY 36/1978**, de 16 de noviembre, por la que la Gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo. BOE: 18-XI-1978.

**ORDEN MINISTERIAL de 26 de septiembre de 1978** por la que clasifican definitivamente los Centros de Bachillerato no estatales de las provincias que se citan. B.O.E. nº 9, 10-I-1979

**ORDEN MINISTERIAL de 11 de marzo de 1982** por la que se revisan las Ordenes ministeriales de clasificación definitiva de Centros de Bachillerato no estatales de las provincias que se citan. B.O.E. nº 143 de 22-VI-1982.

**ORDEN 2 de junio de 1982** por la que se concede autorización para impartir el Curso de Orientación Universitaria al Centro privado de Bachillerato «Virgen de Gracia» de Granada. B.O.E. nº 204, 26-VIII-1982.

**CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA** de 27 de diciembre 1978. BOE: 29-12-1978.

**LEY ORGÁNICA 5/1980**, de 19 de junio de 1980, por la que se aprueba el Estatuto de los Centros Escolares. BOE: 27-6-1980.

**LEY ORGANICA 1/1990**, del 3 de octubre de 1990 por la que se aprueba la Ordenación General del Sistema Educativo. BOE: 4-10-1990.





**LEY ORGÁNICA 10/2002**, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación  
(LOCE). BOE nº 307, 24-XII-2002.

*Anexos*

ΑΠΕΧΟΣ

## Cuestionario del Alumnado

**1. Curso:**

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO

**2. Sexo:**

- Hombre
- Mujer

**3. Edad:**

- 12 años
- 13 años
- 14 años
- 15 años
- 16 años
- más de 16 años

**4. Nivel socioeconómico:**

- Muy Alto
- Alto
- Medio-Alto
- Medio
- Medio-Bajo
- Bajo
- Muy Bajo

**5. Lugar de residencia:**

- Ciudad
- Pueblo cercano a la ciudad
- Pueblo alejado de la ciudad
- En otro lugar

**6. Número de asignaturas suspensas el pasado trimestre:**

- de 0 - 2
- de 3 - 5
- de 6 - 8
- más de 8

**7. ¿Has repetido curso alguna vez?**

- Ninguna
- 1 en \_\_\_\_\_
- 2 en \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

**A) Dimensión alumnado.**

Tacha el número que corresponda a cada una de las preguntas que se te hace.

	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
8. ¿Participas de manera activa en las horas de tutoría?	1	2	3	4
9. ¿La clase se alborota durante esta hora?	1	2	3	4
10. ¿Propones temas para las sesiones de tutoría grupal?	1	2	3	4
11. ¿Colaboras a la hora de preparar la tutoría trayendo material?	1	2	3	4
12. ¿Los alumnos se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?	1	2	3	4
13. ¿Te interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?	1	2	3	4
14. ¿Te interesan las sesiones de tutoría grupal?	1	2	3	4
15. Te expresas libremente cuando hablan con el profesor – tutor en la tutoría individual.	1	2	3	4

Tacha el número que corresponda a cada una de las preguntas que se te hace.

	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho
16. Cree que te sirven las tutorías individuales con tu profesor – tutor.	1	2	3	4	5
17. Las tutorías individuales entre el profesor – tutor y tú te han servido para tener más confianza en él.	1	2	3	4	5
18. Las tutorías individuales le han servido para conocerse mejor.	1	2	3	4	5
19. Las tutorías individuales te han permitido elegir mejor su futuro académico.	1	2	3	4	5
20. ¿Las actividades realizadas en tutoría te han ayudado a relacionarse	1	2	3	4	5

mejor en clase?					
21. ¿Las actividades te han ayudado a poder hablar más en la casa?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
22. ¿En las actividades has aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
23. ¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría te ayudará en la vida diaria?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
24. ¿Las sesiones de tutoría grupal te han servido para tener más confianza en el profesor-tutor?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25. ¿Las actividades te han ayudado a pensar más por uno mismo?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
26. ¿Le sacas provecho a las sesiones de tutoría individual?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
27. ¿Le sacas provecho a las sesiones de tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
28. En qué grado conocen tus intereses personales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
29. En qué grado conocen tus intereses profesionales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
30. Te han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente tu futuro profesional.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
31. Te han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente tu futuro académico.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
32. Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
33. En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
34. Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal te han permitido conocerte mejor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
35. Piensas que la información que se te ha dado sobre las elecciones	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

académicas es adecuada.					
-------------------------	--	--	--	--	--

**36. ¿Qué temas te gustaría tratar en la tutoría individual?:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio       | <input type="checkbox"/> Tabaco                            |
| <input type="checkbox"/> Educación sexual          | <input type="checkbox"/> Desarrollo de la autoestima       |
| <input type="checkbox"/> Educación para el consumo | <input type="checkbox"/> Orientación personal              |
| <input type="checkbox"/> Drogas                    | <input type="checkbox"/> Orientación profesional y laboral |
| <input type="checkbox"/> Bebidas Alcohólicas       | <input type="checkbox"/> Ocio y tiempo libre               |
| <input type="checkbox"/> Anorexia y bulimia        | <input type="checkbox"/> Familia                           |

**37. ¿Qué temas te gustaría tratar en la tutoría grupal?:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio       | <input type="checkbox"/> Tabaco                            |
| <input type="checkbox"/> Educación vial            | <input type="checkbox"/> Desarrollo de la autoestima       |
| <input type="checkbox"/> Educación sexual          | <input type="checkbox"/> Orientación personal              |
| <input type="checkbox"/> Educación para el consumo | <input type="checkbox"/> Orientación profesional y laboral |
| <input type="checkbox"/> Drogas                    | <input type="checkbox"/> Ecología                          |
| <input type="checkbox"/> Bebidas Alcohólicas       | <input type="checkbox"/> Ocio y tiempo libre               |
| <input type="checkbox"/> Anorexia y bulimia        | <input type="checkbox"/> Familia                           |

**38. ¿Cómo valoras globalmente la tutoría grupal?:**

- Muy Bien
- Bien
- Regular
- Mal
- Muy Mal

**39. ¿Cómo valoras globalmente la tutoría individual?:**

- Muy Bien
- Bien
- Regular
- Mal
- Muy Mal

**40. ¿Te gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?** Sí A veces No

40.1. ¿Por qué?

- Porque serían más entretenidas.
- Porque estaríamos más atentos.
- Porque podrían dar otra visión a los temas.
- Porque el tutor no está suficientemente preparado para darlas.
- Porque son personas expertas en esos temas.
- Porque conoceríamos cosas de la vida cotidiana.

- Porque perderíamos tiempo con las presentaciones.
- Porque no lo conocemos.
- Porque no queremos que venga nadie de la calle.
- Porque es suficiente con lo que el tutor nos explica.
- Porque no estaríamos tan relajados y tranquilos que como con nuestro tutor.

**B) Dimensión Padres.**

Las preguntas que se le hacen a continuación están referidas a tus padres.

*Tacha el número que corresponda a cada una de las preguntas que se te hace.*

	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
41. ¿Presentan interés tus padres por tu educación?	1	2	3	4
42. ¿Asisten tus padres a las tutorías cuando lo solicita el/la tutor/a?	1	2	3	4
43. ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?	1	2	3	4
44. ¿Solicitan tus padres al tutor/a hora para hablar con él/ella?	1	2	3	4
45. ¿Hay algún tipo de actitud negativa de tus padres hacia el Colegio?	1	2	3	4
46. ¿Hay un diálogo fluido entre tus padres y el tutor/a?	1	2	3	4

*Tacha el número que corresponda a cada una de las preguntas que se te hace.*

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
47. Poseen tus padres la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el Colegio.	1	2	3	4	5
48. Es suficiente la información que le aporta el profesor – tutor a tus padres sobre ti.	1	2	3	4	5

**49. ¿En que grado se implican tus padres en el desarrollo formativo tuyo?:**

- Mucho
- Suficiente
- Regular
- Insuficiente
- Muy insuficiente

**50. ¿Cómo crees que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?:**

- Creando una escuela de padres
- Llamándolos más asiduamente
- Ofreciendo actividades para que participen en el Centro
- Otras \_\_\_\_\_

**51. ¿Qué actitud manifiestan tus padres hacia el Colegio?:**

- Muy Buena
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

**52. ¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?:**

- Padre y Madre
- Padre
- Madre
- Nadie



**C) Dimensión Tutores.**

Las preguntas que se le hacen a continuación están referidas a los tutores.

*Tacha el número que corresponda a cada una de las preguntas que se te hace.*

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
53. ¿Está satisfecho/a tu tutor/a con la labor que realiza?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
54. ¿Está capacitado/a tu tutor/a para desempeñar la labor tutorial?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
55. ¿Crees conveniente realizar algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
56. ¿Existe comunicación fluida entre el tutor/a y el equipo educativo del curso?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
57. ¿Piensas que la labor del tutor/a es reconocida por sus compañeros/as?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
58. ¿Está presionado/a tu tutor/a por los padres al ser el tutor/a de sus hijos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
59. ¿Qué importancia le da tu tutor/a a la tutoría individual en la formación de los alumnos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
60. ¿Qué importancia le da tu tutor/a a la tutoría grupal en la formación de los alumnos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
61. Te sientes lo suficientemente informado por parte de tu profesor – tutor como para poder elegir la optatividad más adecuada para tus intereses.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
62. Te orienta tu tutor/a sobre tus posibilidades académicas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

63. Te orienta tu tutor/a sobre tus posibilidades profesionales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------

Tacha el número que corresponda a cada una de las preguntas que se te hace.

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi Siempre</b>	<b>Siempre</b>
64. ¿Recopila información tu tutor/a de los demás profesores a la hora de hablar con tus padres?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
65. A la hora de planificar la tutoría, ¿echa mano tu tutor/a de otros compañeros/as para pedir asesoramiento?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
66. ¿Se intercambian los tutores/as los materiales de tutoría?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
67. ¿Hay algún tipo de actitud negativa del tutor/a hacia el Colegio?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
68. ¿Planifica tu tutor/a las sesiones de tutoría?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
69. ¿Observan cambios en el alumno después de la entrevista con los padres?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
70. Crees que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
71. Flexibiliza el tutor/a los horarios de tutoría para tus padres de acuerdo a las posibilidades de estos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
72. Se reflejan en los horarios las horas de tutoría de padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
73. Programa el tutor/a las horas de tutoría individual con los alumnos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**74. ¿Qué técnicas utiliza más asiduamente en las sesiones de tutoría?:**

- Clase magistral
- Debate
- Juegos y simulaciones
- Mesa redonda
- Trabajo en gran grupo
- Comisiones
- Reunión en corrillos

- El brainstorming (lluvia de ideas)
- Técnica del rumor
- Dramatización

**75. ¿Le gustaría a tu tutor/a ser tutor/a de otros cursos superiores o inferiores?:**

- No
- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- Bachillerato

**76. ¿Con qué periodicidad llaman a tus padres?:**

- Nunca
- Semanal
- Quincenal
- Mensual
- Trimestral
- En caso necesario

**77. ¿Por qué razón les llama? (ordénalas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

- Mala actitud
- Bajo rendimiento escolar
- Informativa
- Solicitud de información

**78. Dónde se realizan las tutorías individuales:**

- Sala de profesores
- Despacho de tutorías
- Despacho de departamentos
- Pasillos
- Aulas
- Otros

**D) Dimensión Equipo Directivo.**

**79. A la hora de proponer a los profesores – tutores a quién se pide información:**

- Profesores – tutores del curso pasado
- Alumnado del curso
- Departamento de Orientación
- Asesores externos
- Director
- Jefe de estudios
- Secretario
- No lo sé

*Tacha el número que corresponda a cada una de las preguntas que se te hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi Siempre</b>	<b>Siempre</b>
80. Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
81. Se realiza algún tipo de diagnóstico de vuestras necesidades al comenzar el curso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
82. Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
83. Se realiza una evaluación de las tutorías individuales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
84. Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
85. Quedan registradas las conversaciones y entrevistas de la tutoría individual.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
86. Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
87. Se oferta en el centro una optatividad acorde con tus intereses personales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

### D) Dimensión Departamento de Orientación.

Tacha el número que corresponda a cada una de las preguntas que se te hace.

	Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
88. El Departamento de Orientación atiende las demandas solicitadas por los profesores – tutores.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
89. El Departamento de Orientación realiza una evaluación psicológica y pedagógica del alumnado que propone el profesor – tutor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
90. El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de la tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Tacha el número que corresponda a cada una de las preguntas que se te hace.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
91. Conoce las funciones del Departamento de Orientación.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
92. En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
93. Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
94. Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

95. Cuáles de estos servicios del Departamento de Orientación has utilizado alguna vez:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Consulta pedagógica.                  | <input type="checkbox"/> Elaboración de una ACI.                        |
| <input type="checkbox"/> Información académica.                | <input type="checkbox"/> Entrevista personal.                           |
| <input type="checkbox"/> Información profesional – laboral.    | <input type="checkbox"/> Elaboración de una diversificación curricular. |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje.          | <input type="checkbox"/> Material para el profesorado.                  |
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio.                  | <input type="checkbox"/> Material para la tutoría individual.           |
| <input type="checkbox"/> Asuntos psicológicos.                 | <input type="checkbox"/> Material para la tutoría grupal.               |
| <input type="checkbox"/> Diagnóstico y evaluación psicológica. |   |

96. Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el centro:

- Enlace con los EOE.
- Realización de un programa de actuación.
- Enlace con profesionales externos.
- Enlace con otras entidades para ofrecer programas de actuación dirigidos al alumnado.
- Realización del consejo orientador en cuatro curso de ESO.
- Entrevistas informativas con los padres.

**FIN**

*Anexos*

*ANEXOS*

**En caso de no existir figura paterna o materna responderá el cuestionario el responsable legal del alumno/a.**

**Significado de algunos términos utilizados en el cuestionario.**

**Optatividad:** asignaturas de elección por parte del alumno.

**Tutoría grupal:** aquella que realiza el profesor – tutor con todo el grupo – clase.

**Tutoría individual:** aquella que realiza el profesor – tutor con el alumno/a en privado para tratar temas exclusivos de ese alumno/a.

## Cuestionario de los Padres

---

**1. Sexo:**

- Hombre
- Mujer

**2. Número de hijos/as:**

- de 0 a 2
  - de 3 a 5
  - más de 5
- 

**3. Edad de la Madre/Tutora:**

- de 30 a 35 años
- de 36 a 45 años
- de 46 a 55 años
- de 56 a 65 años
- más de 65 años

**4. Edad del Padre/Tutor:**

- de 30 a 35 años
  - de 36 a 45 años
  - de 46 a 55 años
  - de 56 a 65 años
  - más de 65 años
- 

**5. Nivel socioeconómico:**

- Muy Alto
- Alto
- Medio-Alto
- Medio
- Medio-Bajo
- Bajo
- Muy Bajo

**6. Lugar de residencia:**

- Ciudad
  - Pueblo cercano a la ciudad
  - Pueblo alejado de la ciudad
  - En otro lugar
- 
- 
-



**7. Estudios superiores de la Madre: 8. Estudios superiores del Padre:**

- Ningunos
- Primarios
- Bachillerato
- Formación Profesional
- Diplomatura
- Licenciatura
- Doctorado

- Ningunos
- Primarios
- Bachillerato
- Formación Profesional
- Diplomatura
- Licenciatura
- Doctorado

**9. Estado civil de usted:**

- Casado/a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Viudo/a
- Pareja
- Madre soltera

**10. Situación laboral:**

- En paro
- Fijo
- Temporal
- Discontinuo
- Jubilado

**11. Profesión:**

- Autónomo
- En una empresa
- Funcionario
- Ama de casa

**12. Qué curso de ESO estudia su hijo/a:**

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO

**A) Dimensión alumnado.**

Las preguntas que se le hacen a continuación están referidas al alumnado.

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi Siempre</b>	<b>Siempre</b>
13. ¿Participa su hijo/a de manera activa en las horas de tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
14. ¿La clase se alborota durante esta hora?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
15. ¿Su hijo/a propone temas para las sesiones de tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
16. ¿Colabora su hijo/a a la hora de	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

preparar la tutoría llevando material?				
17. ¿Se prestan ayuda mutuamente el alumnado a la hora de realizar las actividades?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
18. ¿Le interesan a su hijo los temas que se tratan en la tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
19. ¿Le interesa a su hijo/a las sesiones de tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
20. Se expresa su hijo/a libremente cuando hablan con el profesor – tutor en la tutoría individual.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Muy poco</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
21. Cree que le sirven a su hijo/a las tutorías individuales con su profesor – tutor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
22. Las tutorías individuales entre el profesor – tutor y su hijo/a le han servido para tener más confianza en el profesor – tutor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
23. Las tutorías individuales le han servido a su hijo/a para conocerse mejor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
24. Las tutorías individuales le han permitido a su hijo/a elegir mejor su futuro académico.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
25. ¿Las actividades realizadas en la tutoría grupal le han ayudado a su hijo/a a relacionarse mejor en clase?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
26. ¿Las actividades le han ayudado a su hijo/a a poder hablar más en la casa?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
27. ¿En las actividades han aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
28. ¿Cree que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría grupal le ayudará a su hijo/a en su vida	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

diaria?					
29. ¿Las sesiones de tutoría grupal le han servido a su hijo/a para tener más confianza en el profesor-tutor?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
30. ¿Las actividades realizadas le han ayudado a su hijo/a a pensar más por sí mismo?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
31. ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
32. En qué grado conoce a su hijo/a sus intereses personales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
33. En qué grado conoce a su hijo/a sus intereses profesionales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
34. Le han proporcionado a su hijo/a la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
35. Le han proporcionado a su hijo/a la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
36. Conoce su hijo/a la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
37. En qué medida a su hijo/a tiene ayuda para la elección de optativas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
38. Piensa que la información que se le ha dado a su hijo/a sobre las elecciones académicas es adecuada.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
39. Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal han permitido a su hijo/a conocerse más en profundidad.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**40. ¿Qué temas piensa que le gustaría tratar a su hijo/a en la tutoría individual?:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio       | <input type="checkbox"/> Tabaco                            |
| <input type="checkbox"/> Educación sexual          | <input type="checkbox"/> Desarrollo de la autoestima       |
| <input type="checkbox"/> Educación para el consumo | <input type="checkbox"/> Orientación personal              |
| <input type="checkbox"/> Drogas                    | <input type="checkbox"/> Orientación profesional y laboral |
| <input type="checkbox"/> Bebidas Alcohólicas       | <input type="checkbox"/> Ocio y tiempo libre               |
| <input type="checkbox"/> Familiares                | <input type="checkbox"/> Académicos                        |
| <input type="checkbox"/> Anorexia y bulimia        |  |

**41. ¿QUÉ TEMAS PIENSA QUE LE GUSTARÍA TRATAR A SU HIJO/A EN LA TUTORÍA GRUPAL?:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio       | <input type="checkbox"/> Tabaco                            |
| <input type="checkbox"/> Educación vial            | <input type="checkbox"/> Desarrollo de la autoestima       |
| <input type="checkbox"/> Educación sexual          | <input type="checkbox"/> Orientación personal              |
| <input type="checkbox"/> Educación para el consumo | <input type="checkbox"/> Orientación profesional y laboral |
| <input type="checkbox"/> Drogas                    | <input type="checkbox"/> Ecología                          |
| <input type="checkbox"/> Bebidas Alcohólicas       | <input type="checkbox"/> Ocio y tiempo libre               |
| <input type="checkbox"/> Anorexia y bulimia        | <input type="checkbox"/> Académicos                        |
| <input type="checkbox"/> Familiares                |  |

**42. ¿Cómo valora globalmente su hijo/a la tutoría individual?:**

- Muy Bien
- Bien
- Regular
- Mal
- Muy Mal

**43. ¿Cómo valora globalmente su hijo/a la tutoría grupal?:**

- Muy Bien
- Bien
- Regular
- Mal
- Muy Mal

**44. ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías grupales?**

Sí

A veces

No

44.1. ¿Por qué?

Porque serían más entretenidas.

Porque estaríamos más atentos.

Porque podrían dar otra visión a los temas.

Porque el tutor no está suficientemente preparado para darlas.

Porque son personas expertas en esos temas.

Porque conoceríamos cosas de la vida cotidiana.

Porque perderíamos tiempo con las presentaciones.

Porque no lo conocemos.

Porque no queremos que venga nadie de la calle.

Porque es suficiente con lo que el tutor nos explica.

Porque no estaríamos tan relajados y tranquilos que como con nuestro tutor.

**B) Dimensión Padres.**

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
45. ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?	1	2	3	4
46. ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?	1	2	3	4
47. ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y ustedes?	1	2	3	4
48. ¿Solicita al tutor/a hora para hablar con usted?	1	2	3	4
49. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?	1	2	3	4
50. ¿Hay un diálogo fluido entre usted y el profesor – tutor de su hijo/a?	1	2	3	4

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
51. Posee la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el colegio.	1	2	3	4	5
52. Es suficiente la información que le aporta el profesor – tutor sobre su hijo/a.	1	2	3	4	5

**53. ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?:**

- Mucho
- Suficiente
- Regular
- Insuficiente
- Muy insuficiente

**54. ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?:**

- Creando una escuela de padres
- Llamándolos más asiduamente
- Ofreciendo actividades para que participen en el Centro
- Otras \_\_\_\_\_

**55. ¿Qué actitud manifiesta usted hacia el Centro?:**

- Muy Buena
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

**56. ¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?:**

- Padre y Madre
- Padre
- Madre
- Nadie

**C) Dimensión Tutores.**

Las preguntas que se le hacen a continuación están referidas al Tutor/a.

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
57. ¿Se encuentra el tutor/a satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
58. ¿Se siente capacitado/a el tutor/a para desempeñar la labor tutorial?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
59. ¿Cree conveniente que el tutor/a realice algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
60. ¿Piensa que la labor del tutor/a es reconocida por sus compañeros/as del colegio?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
61. ¿El tutor/a se encuentra presionado/a por los padres al ser el tutor/a de sus hijos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
62. ¿Qué importancia le da el tutor/a a la tutoría individual en la formación de los alumnos/as?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
63. ¿Qué importancia le da el tutor/a a la tutoría grupal en la formación de los alumnos/as?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
64. Se sienten lo suficientemente informados por parte del profesor – tutor como para poder elegir la optatividad más adecuada para los intereses de su hijo/a.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
65. El profesor – tutor orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

66. El profesor – tutor orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
67. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
68. ¿Observan cambios en su hijo/a después de la entrevista mantenida entre el profesor – tutor y los padres?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
69. Crees que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
70. Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**71. ¿Qué técnicas utiliza el tutor/a más asiduamente en las sesiones de tutoría?:**

- Clase magistral
- Debate
- Juegos y simulaciones
- Mesa redonda
- Trabajo en gran grupo
- Comisiones
- Reunión en corrillos
- El brainstorming (lluvia de ideas)
- Técnica del rumor
- Dramatización

**72. ¿Con qué periodicidad les llama el tutor/a a ustedes?:**

- Nunca
- Semanal
- Quincenal
- Mensual
- Trimestral
- En caso necesario



**73. ¿Por qué razones les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

- Mala actitud
- Bajo rendimiento escolar
- Informativa
- Solicitud de información

**74. ¿Dónde se realizan las tutorías individuales?:**

- Sala de profesores
- Despacho de tutorías
- Despacho de departamentos
- Pasillos
- Aulas
- Otros

**D) Dimensión Equipo Directivo.**

Las preguntas que se le hacen a continuación están referidas al Equipo Directivo.

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
75. Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
76. Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
77. Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
78. Se realiza una evaluación de las tutorías individuales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
79. Se realiza una evaluación de las tutorías de padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
80. Se lleva a cabo un registro de los	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

encuentros o citas que se realizan con los padres.				
81. Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
82. Se toman notas de las conversaciones y propuestas que parten de los encuentros con los padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
83. Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
84. Se oferta en el centro una optatividad acorde con sus intereses personales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

### E) Dimensión Departamento de Orientación.

Las preguntas que se le hacen a continuación están referidas al Departamento de Orientación.

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
85. ¿Se informa a los Padres de los informes psicopedagógicos elaborados a sus hijos/as?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
86. Conoce las funciones del Departamento de Orientación.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
87. Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
88. En que medida piensa que es importante que el Colegio tenga Departamento de Orientación.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
89. Sabe para qué sirve el Departamento de Orientación.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
90. Existe coordinación entre el profesor – tutor y el Departamento	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

de Orientación.					
91. Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**92. Cuáles de estos servicios del D.O. ha utilizado alguna vez:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Consulta pedagógica.                  | <input type="checkbox"/> Elaboración de una ACI.                        |
| <input type="checkbox"/> Información académica.                | <input type="checkbox"/> Entrevista personal.                           |
| <input type="checkbox"/> Información profesional – laboral.    | <input type="checkbox"/> Elaboración de una diversificación curricular. |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje.          | <input type="checkbox"/> Material para el profesorado.                  |
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio.                  | <input type="checkbox"/> Material para la tutoría individual.           |
| <input type="checkbox"/> Asuntos psicológicos.                 | <input type="checkbox"/> Material para la tutoría grupal.               |
| <input type="checkbox"/> Diagnóstico y evaluación psicológica. |   |

**93. Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el Centro:**

- Enlace con los Equipos de Orientación Educativa.
- Realización de un programa de actuación.
- Enlace con profesionales externos.
- Enlace con otras entidades para ofrecer programas de actuación dirigidos al alumnado.
- Realización del consejo orientador en cuarto curso de ESO.
- Entrevistas informativas con los padres.

**FIN**

*Anexos*

*ANEXOS*

## Cuestionario del Tutor/a

1. Edad: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

- Hombre  
 Mujer

3. Estudios cursados:

- Diplomatura en Magisterio  
 Licenciatura en \_\_\_\_\_  
 Licenciatura en \_\_\_\_\_  
 Doctorado en \_\_\_\_\_

4. Nivel socioeconómico:

- Muy Alto  
 Alto  
 Medio-Alto  
 Medio  
 Medio-Bajo  
 Bajo  
 Muy Bajo

5. Tutor del curso:

- 1º de ESO  
 2º de ESO  
 3º de ESO  
 4º de ESO

6. Número de alumnos/as que tiene en tutoría:

\_\_\_\_\_

7. ¿Cuántas veces has sido tutor/a de algún curso contando el actual?

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 Más de 5

8. ¿Cuántos cursos específicos has realizado sobre orientación y tutoría?

- 0  
 1  
 2  
 3  
 4  
 Más de 4

9. Años de docencia:

- 0-5  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 Más de 20

10. Años de docencia en este Colegio:

- 0-5  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 Más de 20

**A) Dimensión alumnado.**

Las preguntas que se le hacen a continuación están referidas al alumnado.

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi Siempre</b>	<b>Siempre</b>
11. ¿Participan de manera activa en las horas de tutoría?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
12. ¿La clase se alborota durante esta hora?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
13. ¿El alumnado propone temas para las sesiones de tutoría?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
14. ¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
15. ¿Se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
16. ¿Les interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
17. ¿Les interesan las sesiones de tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
18. Se expresan libremente cuando hablan con el profesor – tutor en la tutoría individual.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Muy poco</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
19. ¿Las actividades realizadas en tutoría le han ayudado al alumnado a relacionarse mejor en clase?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
20. ¿Las actividades han ayudado a los alumnos/as a poder hablar más en la casa?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21. ¿En las actividades el alumnado ha aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
22. ¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría les ayudará en la vida diaria?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
23. ¿Las sesiones de tutoría le han servido para tener más confianza en el profesor – tutor?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

24. ¿Las actividades le han ayudado a pensar más por uno mismo?	1	2	3	4	5
25. ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría individual?	1	2	3	4	5
26. ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?	1	2	3	4	5
27. En qué grado conocen sus intereses personales.	1	2	3	4	5
28. En qué grado conocen sus intereses profesionales.	1	2	3	4	5
29. Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad.	1	2	3	4	5
30. En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.	1	2	3	4	5
31. Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal le han permitido al alumnado conocerse más en profundidad.	1	2	3	4	5
32. Las tutorías individuales entre el profesor – tutor y el alumno/a le han servido para tener más confianza en usted.	1	2	3	4	5
33. Las tutorías individuales le han servido al alumnado para conocerse mejor.	1	2	3	4	5
34. Piensa que la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada.	1	2	3	4	5
35. Cree que le sirven las tutorías individuales con su profesor – tutor.	1	2	3	4	5
36. Las tutorías individuales le han permitido elegir mejor su futuro académico.	1	2	3	4	5
37. Le han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional.	1	2	3	4	5
38. Le han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico.	1	2	3	4	5

**39. ¿Qué temas piensa que le gustaría tratar en la tutoría individual?:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio       | <input type="checkbox"/> Tabaco                            |
| <input type="checkbox"/> Educación sexual          | <input type="checkbox"/> Desarrollo de la autoestima       |
| <input type="checkbox"/> Educación para el consumo | <input type="checkbox"/> Orientación personal              |
| <input type="checkbox"/> Drogas                    | <input type="checkbox"/> Orientación profesional y laboral |
| <input type="checkbox"/> Bebidas Alcohólicas       | <input type="checkbox"/> Ocio y tiempo libre               |
| <input type="checkbox"/> Familiares                | <input type="checkbox"/> Académicos                        |
| <input type="checkbox"/> Anorexia y bulimia        |  |

**40. ¿Qué temas piensa que le gustaría tratar en la tutoría grupal?:**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio       | <input type="checkbox"/> Tabaco                            |
| <input type="checkbox"/> Educación vial            | <input type="checkbox"/> Desarrollo de la autoestima       |
| <input type="checkbox"/> Educación sexual          | <input type="checkbox"/> Orientación personal              |
| <input type="checkbox"/> Educación para el consumo | <input type="checkbox"/> Orientación profesional y laboral |
| <input type="checkbox"/> Drogas                    | <input type="checkbox"/> Ecología                          |
| <input type="checkbox"/> Bebidas Alcohólicas       | <input type="checkbox"/> Ocio y tiempo libre               |
| <input type="checkbox"/> Anorexia y bulimia        | <input type="checkbox"/> Académicos                        |
| <input type="checkbox"/> Familiares                |  |

**41. ¿Cómo valora globalmente la tutoría grupal?:**

- Muy Bien
- Bien
- Regular
- Mal
- Muy Mal

**42. ¿Cómo valora globalmente la tutoría individual?:**

- Muy Bien
- Bien
- Regular
- Mal
- Muy Mal



**43. ¿Le gustaría que viniesen personas de fuera del Colegio para participar en las tutorías?** Sí A veces No

43.1. ¿Por qué?

- Porque serían más entretenidas.
- Porque estaríamos más atentos.
- Porque podrían dar otra visión a los temas.
- Porque el tutor no está suficientemente preparado para darlas.
- Porque son personas expertas en esos temas.
- Porque conoceríamos cosas de la vida cotidiana.

- Porque perderíamos tiempo con las presentaciones.
- Porque no lo conocemos.
- Porque no queremos que venga nadie de la calle.
- Porque es suficiente con lo que el tutor nos explica.
- Porque no estaríamos tan relajados y tranquilos como con su tutor.

**B) Dimensión Padres.***Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
44. ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
45. ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
46. ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
47. ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
48. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
49. ¿Hay un diálogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
50. Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el centro.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
51. Es suficiente la información que aporta el profesor – tutor sobre su hijo/a.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**52. ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?:**

- Mucho
- Suficiente
- Regular
- Insuficiente
- Muy insuficiente

**53. ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?:**

- Creando una escuela de padres
- Llamándolos más asiduamente
- Ofreciendo actividades para que participen en el Centro
- Otras \_\_\_\_\_

**54. ¿Qué actitud manifiestan hacia el Centro?:**

- Muy Buena
- Buena
- Regular
- Mala
- Muy Mala

**55. ¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?:**

- Padre y Madre
- Padre
- Madre
- Nadie

**C) Dimensión Tutores.**

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
56. ¿Se encuentra satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
57. ¿Se siente capacitado/a para desempeñar la labor tutorial?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
58. ¿Cree conveniente algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
59. ¿Existe comunicación fluida entre usted y el equipo educativo del curso?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
60. ¿Piensa que su labor es reconocida por los demás compañeros/as?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
61. ¿Se encuentra presionado/a por los padres al ser usted el tutor/a de sus hijos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
62. ¿Qué importancia le da usted a la tutoría en la formación de los alumnos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
63. Cree que informa lo suficientemente a los alumnos/as como para que puedan elegir la optatividad más adecuada para sus intereses.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
64. Orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
65. Orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
66. ¿Recopila información de los demás profesores a la hora de hablar con los padres?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
67. ¿Se celebran reuniones entre tutores del mismo curso o ciclo?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

68. A la hora de planificar la tutoría, ¿echa mano de otros compañeros para pedir asesoramiento?	1	2	3	4
69. ¿Se intercambian los materiales de tutoría?	1	2	3	4
70. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?	1	2	3	4
71. ¿Se celebran reuniones entre tutores de diferentes cursos y ciclos?	1	2	3	4
72. ¿Se realizan reuniones temáticas por nivel a lo largo del trimestre?	1	2	3	4
73. ¿Se planifican las sesiones de tutoría?	1	2	3	4
74. ¿Observan cambios en el alumno después de la entrevista con los padres?	1	2	3	4
75. Crees que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo.	1	2	3	4
76. Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos.	1	2	3	4
77. Se reflejan en los horarios las horas de tutoría de padres.	1	2	3	4
78. Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos.	1	2	3	4

**79. ¿Qué técnicas utiliza más asiduamente en las sesiones de tutoría?:**

- Debate
- Juegos y simulaciones
- Mesa redonda
- Trabajo en gran grupo
- Comisiones
- Reunión en corrillos
- El brainstorming (lluvia de ideas)
- Técnica del rumor
- Dramatización

**80. ¿Le gustaría ser tutor de otros cursos superiores o inferiores?:**

- No
- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- Bachillerato

**81. ¿Con qué periodicidad llama a los padres?:**

- Nunca
- Semanal
- Quincenal
- Mensual
- Trimestral
- En caso necesario

**82. ¿Por qué razón les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

- Mala actitud
- Bajo rendimiento escolar
- Informativa
- Solicitud de información

**83. Donde se realizan las tutorías individuales:**

- Sala de profesores
- Despacho de tutorías
- Despacho de departamentos
- Pasillos
- Aulas
- Otros

**D) Dimensión Equipo Directivo.**

**84. A la hora de proponer a los profesores – tutores a quién se pide información:**

- Profesores – tutores del curso pasado
- Alumnado del curso
- Departamento de Orientación
- Asesores externos
- Director
- Jefe de estudios
- Secretario

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
85. ¿Se tiene en cuenta la acción tutorial a la hora de elaborar los horarios?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
86. Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
87. Se elaboran los horarios teniendo en cuenta las sesiones de tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
88. Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
89. Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
90. Se realiza una evaluación de las tutorías individuales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
91. Se realiza una evaluación de las tutorías de padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
92. Se lleva a cabo un registro de los encuentros o citas que se realizan con los padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
93. Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
94. Se toman notas de las conversaciones y propuestas que parten de los encuentros con los padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
95. Quedan registradas las conversaciones y entrevistas de la tutoría individual.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
96. Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
97. Se oferta en el centro una optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos/as.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
98. Mantienen contacto con los Equipos de Orientación Educativa de la zona.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
99. Existe coordinación por parte del Jefe de Estudios con los profesores – tutores.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
100. Existe comunicación fluida con los miembros del Departamento de Orientación.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
101. Existe unificación en los materiales utilizados para la acción	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

tutorial.					
102. Existe unificación en los materiales utilizados en la tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
103. Hay unificación en los materiales utilizados en las tutorías individuales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
104. Hay unificación en los materiales utilizados para la tutoría de padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### E) Dimensión Departamento de Orientación.

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
105. El Departamento de Orientación atiende las demandas solicitadas por los profesores – tutores.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
106. El Departamento de Orientación realiza una evaluación psicológica y pedagógica del alumnado que propone el profesor – tutor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
107. Después de la evaluación psicopedagógica por parte del Departamento de Orientación existe algún tipo de informe o documento para el profesor – tutor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
108. En el caso de que un alumno necesita una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular el Departamento de Orientación la realiza.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
109. A la hora de realizar una ACI o diversificación curricular por parte del D.O. se solicita la colaboración del profesor – tutor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
110. Y del Equipo Directivo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
111. El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de la tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
112. El D.O. propone actividades de perfeccionamiento sobre la acción tutorial para los profesores – tutores.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
113. Conoce las funciones del Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5
114. Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5
115. Existe coordinación entre el profesor – tutor y el Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5
116. En que grado están coordinados el Departamento de Orientación y el Jefe de Estudios.	1	2	3	4	5
117. Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades.	1	2	3	4	5
118. En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5
119. Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5

**120. Cuáles de estos servicios del D.O. ha utilizado alguna vez:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Consulta pedagógica.                  | <input type="checkbox"/> Elaboración de una ACI.                        |
| <input type="checkbox"/> Información académica.                | <input type="checkbox"/> Entrevista personal.                           |
| <input type="checkbox"/> Información profesional – laboral.    | <input type="checkbox"/> Elaboración de una diversificación curricular. |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje.          | <input type="checkbox"/> Material para el profesorado.                  |
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio.                  | <input type="checkbox"/> Material para la tutoría individual.           |
| <input type="checkbox"/> Asuntos psicológicos.                 | <input type="checkbox"/> Material para la tutoría grupal.               |
| <input type="checkbox"/> Diagnóstico y evaluación psicológica. |   |

**121. Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el centro:**

- Enlace con los Equipos de Orientación Educativa.
- Realización de un programa de actuación.
- Enlace con profesionales externos.
- Enlace con otras entidades para ofrecer programas de actuación dirigidos al alumnado.
- Realización del consejo orientador en cuarto curso de ESO.
- Entrevistas informativas con los padres.

FIN



*Anexos*

*ANEXOS*

## Cuestionario del Tutor/a

1. Edad: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

- Hombre  
 Mujer

3. Estudios cursados:

- Diplomatura en Magisterio  
 Licenciatura en \_\_\_\_\_  
 Licenciatura en \_\_\_\_\_  
 Doctorado en \_\_\_\_\_

4. Nivel socioeconómico:

- Muy Alto  
 Alto  
 Medio-Alto  
 Medio  
 Medio-Bajo  
 Bajo  
 Muy Bajo

5. Tutor del curso:

- 1º de ESO  
 2º de ESO  
 3º de ESO  
 4º de ESO

6. Número de alumnos/as que tiene en tutoría:

\_\_\_\_\_

7. ¿Cuántas veces has sido tutor/a de algún curso contando el actual?

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5  
 Más de 5

8. ¿Cuántos cursos específicos has realizado sobre orientación y tutoría?

- 0  
 1  
 2  
 3  
 4  
 Más de 4

9. Años de docencia:

- 0-5  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 Más de 20

10. Años de docencia en este Colegio:

- 0-5  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 Más de 20

**A) Dimensión alumnado.**

Las preguntas que se le hacen a continuación están referidas al alumnado.

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi Siempre</b>	<b>Siempre</b>
11. ¿Participan de manera activa en las horas de tutoría?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
12. ¿La clase se alborota durante esta hora?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
13. ¿El alumnado propone temas para las sesiones de tutoría?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
14. ¿Colaboran a la hora de preparar la tutoría trayendo material?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
15. ¿Se prestan ayuda mutuamente a la hora de realizar las actividades?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
16. ¿Les interesan los temas que se tratan en tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
17. ¿Les interesan las sesiones de tutoría grupal?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
18. Se expresan libremente cuando hablan con el profesor – tutor en la tutoría individual.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Muy poco</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
19. ¿Las actividades realizadas en tutoría le han ayudado al alumnado a relacionarse mejor en clase?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
20. ¿Las actividades han ayudado a los alumnos/as a poder hablar más en la casa?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
21. ¿En las actividades el alumnado ha aprendido cosas importantes para la toma de decisiones?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
22. ¿Crees que lo que se ha trabajado en las sesiones de tutoría les ayudará en la vida diaria?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
23. ¿Las sesiones de tutoría le han servido para tener más confianza en	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

el profesor – tutor?					
24. ¿Las actividades le han ayudado a pensar más por uno mismo?	1	2	3	4	5
25. ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría individual?	1	2	3	4	5
26. ¿Le sacan provecho a las sesiones de tutoría grupal?	1	2	3	4	5
27. En qué grado conocen sus intereses personales.	1	2	3	4	5
28. En qué grado conocen sus intereses profesionales.	1	2	3	4	5
29. Conocen la oferta educativa del centro en lo que se refiere a optatividad.	1	2	3	4	5
30. En qué medida hay ayuda para la elección de optativas.	1	2	3	4	5
31. Las actividades desarrolladas en la tutoría grupal le han permitido al alumnado conocerse más en profundidad.	1	2	3	4	5
32. Las tutorías individuales entre el profesor – tutor y el alumno/a le han servido para tener más confianza en usted.	1	2	3	4	5
33. Las tutorías individuales le han servido al alumnado para conocerse mejor.	1	2	3	4	5
34. Piensa que la información que se le ha dado sobre las elecciones académicas es adecuada.	1	2	3	4	5
35. Cree que le sirven las tutorías individuales con su profesor – tutor.	1	2	3	4	5
36. Las tutorías individuales le han permitido elegir mejor su futuro académico.	1	2	3	4	5
37. Le han proporcionado la suficiente información profesional para poder elegir adecuadamente su futuro profesional.	1	2	3	4	5
38. Le han proporcionado la suficiente información académica para poder elegir adecuadamente su futuro académico.	1	2	3	4	5

**39. ¿Qué temas piensa que le gustaría tratar en la tutoría individual?:**

Técnicas de estudio

Tabaco



## 43.1. ¿Por qué?

- Porque serían más entretenidas.  
 Porque estaríamos más atentos.  
 Porque podrían dar otra visión a los temas.  
 Porque el tutor no está suficientemente preparado para darlas.  
 Porque son personas expertas en esos temas.  
 Porque conoceríamos cosas de la vida cotidiana.
- Porque perderíamos tiempo con las presentaciones.  
 Porque no lo conocemos.  
 Porque no queremos que venga nadie de la calle.  
 Porque es suficiente con lo que el tutor nos explica.  
 Porque no estaríamos tan relajados y tranquilos como con su tutor.

**B) Dimensión Padres.**

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
44. ¿Presentan interés por la educación de sus hijos?	1	2	3	4
45. ¿Asisten a las tutorías de padres cuando lo solicita el/la tutor/a?	1	2	3	4
46. ¿Llevan a cabo las acciones pactadas en la tutoría entre el/la tutor/a y los padres?	1	2	3	4
47. ¿Solicitan al tutor/a hora para hablar con él/ella?	1	2	3	4
48. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Colegio?	1	2	3	4
49. ¿Hay un diálogo fluido entre usted y los padres de sus tutelados/as?	1	2	3	4

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
50. Poseen la suficiente información como para ayudar a su hijo a elegir entre la optatividad que se oferta en el centro.	1	2	3	4	5
51. Es suficiente la información que aporta el profesor – tutor sobre su hijo/a.	1	2	3	4	5

**52. ¿En qué grado se implican los padres en el desarrollo integral de sus hijos?:**

- Mucho
- Suficiente
- Regular
- Insuficiente
- Muy insuficiente

**53. ¿Cómo cree que los padres se implicarían más en la formación de sus hijos?:**

- Creando una escuela de padres  
 Llamándolos más asiduamente  
 Ofreciendo actividades para que participen en el Centro  
 Otras \_\_\_\_\_

**54. ¿QUÉ ACTITUD MANIFIESTAN HACIA EL CENTRO?:**

- Muy Buena  
 Buena  
 Regular  
 Mala  
 Muy Mala

**55. ¿Quién va al centro para hablar con el/la tutor/a?:**

- Padre y Madre  
 Padre  
 Madre  
 Nadie

**C) Dimensión Tutores.**

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
56. ¿Se encuentra satisfecho/a con la labor que realiza como tutor/a?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
57. ¿Se siente capacitado/a para desempeñar la labor tutorial?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
58. ¿Cree conveniente algún tipo de formación para poder realizar mejor la acción tutorial?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
59. ¿Existe comunicación fluida entre usted y el equipo educativo del curso?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
60. ¿Piensa que su labor es reconocida por los demás compañeros/as?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
61. ¿Se encuentra presionado/a por los padres al ser usted el	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



tutor/a de sus hijos?					
62. ¿Qué importancia le da usted a la tutoría en la formación de los alumnos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
63. Cree que informa lo suficientemente a los alumnos/as como para que puedan elegir la optatividad más adecuada para sus intereses.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
64. Orienta al alumnado sobre sus posibilidades académicas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
65. Orienta al alumnado sobre sus posibilidades profesionales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
66. ¿Recopila información de los demás profesores a la hora de hablar con los padres?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
67. ¿Se celebran reuniones entre tutores del mismo curso o ciclo?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
68. A la hora de planificar la tutoría, ¿echa mano de otros compañeros para pedir asesoramiento?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
69. ¿Se intercambian los materiales de tutoría?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
70. ¿Hay algún tipo de actitud negativa hacia el Centro?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
71. ¿Se celebran reuniones entre tutores de diferentes cursos y ciclos?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
72. ¿Se realizan reuniones temáticas por nivel a lo largo del trimestre?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
73. ¿Se planifican las sesiones de tutoría?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
74. ¿Observan cambios en el alumno después de la entrevista con los padres?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
75. Crees que la tutoría individual es más adecuada que la tutoría en grupo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
76. Se flexibilizan los horarios de tutoría de padres de acuerdo a las posibilidades de estos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
77. Se reflejan en los horarios las horas de tutoría de padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
78. Se programan las horas de tutoría individual con los alumnos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**79. ¿Qué técnicas utiliza más asiduamente en las sesiones de tutoría?:**

- Debate
- Juegos y simulaciones
- Mesa redonda
- Trabajo en gran grupo
- Comisiones
- Reunión en corrillos
- El brainstorming (lluvia de ideas)
- Técnica del rumor
- Dramatización

**80. ¿Le gustaría ser tutor de otros cursos superiores o inferiores?:**

- No
- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO
- Bachillerato

**81. ¿Con qué periodicidad llama a los padres?:**

- Nunca
- Semanal
- Quincenal
- Mensual
- Trimestral
- En caso necesario

**82. ¿Por qué razón les llama? (ordénelas colocándoles un 1, 2, 3 o 4 al lado de cada opción según sea más común a menos):**

- Mala actitud
- Bajo rendimiento escolar
- Informativa
- Solicitud de información

**83. Donde se realizan las tutorías individuales:**

- Sala de profesores
- Despacho de tutorías
- Despacho de departamentos
- Pasillos
- Aulas
- Otros

**D) Dimensión Equipo Directivo.**

**84. A la hora de proponer a los profesores – tutores a quién se pide información:**

- Profesores – tutores del curso pasado
- Alumnado del curso
- Departamento de Orientación
- Asesores externos
- Director
- Jefe de estudios
- Secretario

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
85. ¿Se tiene en cuenta la acción tutorial a la hora de elaborar los horarios?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
86. Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
87. Se elaboran los horarios teniendo en cuenta las sesiones de tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
88. Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
89. Se realiza una evaluación de las sesiones de la tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
90. Se realiza una evaluación de las tutorías individuales.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
91. Se realiza una evaluación de las tutorías de padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
92. Se lleva a cabo un registro de los encuentros o citas que se realizan con los padres.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
93. Se evalúa de alguna manera las sesiones de tutoría grupal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
94. Se toman notas de las conversaciones y	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

propuestas que parten de los encuentros con los padres.				
95. Quedan registradas las conversaciones y entrevistas de la tutoría individual.	1	2	3	4
96. Se tiene en cuenta los intereses del alumnado a la hora de ofertar la optatividad.	1	2	3	4
97. Se oferta en el centro una optatividad acorde con los intereses personales de los alumnos/as.	1	2	3	4

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
98. Mantienen contacto con los Equipos de Orientación Educativa de la zona.	1	2	3	4	5
99. Existe coordinación por parte del Jefe de Estudios con los profesores – tutores.	1	2	3	4	5
100. Existe comunicación fluida con los miembros del Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5
101. Existe unificación en los materiales utilizados para la acción tutorial.	1	2	3	4	5
102. Existe unificación en los materiales utilizados en la tutoría grupal.	1	2	3	4	5
103. Hay unificación en los materiales utilizados en las tutorías individuales.	1	2	3	4	5
104. Hay unificación en los materiales utilizados para la tutoría de padres.	1	2	3	4	5

### E) Dimensión Departamento de Orientación.

Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
105. El Departamento de Orientación atiende las demandas solicitadas por los profesores – tutores.	1	2	3	4

106. El Departamento de Orientación realiza una evaluación psicológica y pedagógica del alumnado que propone el profesor – tutor.	1	2	3	4
107. Después de la evaluación psicopedagógica por parte del Departamento de Orientación existe algún tipo de informe o documento para el profesor – tutor.	1	2	3	4
108. En el caso de que un alumno necesita una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular el Departamento de Orientación la realiza.	1	2	3	4
109. A la hora de realizar una ACI o diversificación curricular por parte del D.O. se solicita la colaboración del profesor – tutor.	1	2	3	4
110. Y del Equipo Directivo.	1	2	3	4
111. El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de la tutoría grupal.	1	2	3	4
112. El D.O. propone actividades de perfeccionamiento sobre la acción tutorial para los profesores – tutores.	1	2	3	4

*Tache el número que corresponda a cada una de las preguntas que se le hace.*

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
113. Conoce las funciones del Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5
114. Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5
115. Existe coordinación entre el profesor – tutor y el Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5
116. En que grado están coordinados el Departamento de Orientación y el Jefe de Estudios.	1	2	3	4	5
117. Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades.	1	2	3	4	5
118. En que medida piensa que es importante que el Centro tenga Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5
119. Sabes para qué sirve el Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5

**120. Cuáles de estos servicios del D.O. ha utilizado alguna vez:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Consulta pedagógica.                  | <input type="checkbox"/> Elaboración de una ACI.                        |
| <input type="checkbox"/> Información académica.                | <input type="checkbox"/> Entrevista personal.                           |
| <input type="checkbox"/> Información profesional – laboral.    | <input type="checkbox"/> Elaboración de una diversificación curricular. |
| <input type="checkbox"/> Dificultades de aprendizaje.          | <input type="checkbox"/> Material para el profesorado.                  |
| <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio.                  | <input type="checkbox"/> Material para la tutoría individual.           |
| <input type="checkbox"/> Asuntos psicológicos.                 | <input type="checkbox"/> Material para la tutoría grupal.               |
| <input type="checkbox"/> Diagnóstico y evaluación psicológica. |   |

**121. Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el centro:**

- Enlace con los Equipos de Orientación Educativa.
- Realización de un programa de actuación.
- Enlace con profesionales externos.
- Enlace con otras entidades para ofrecer programas de actuación dirigidos al alumnado.
- Realización del consejo orientador en cuarto curso de ESO.
- Entrevistas informativas con los padres.

*Anexos*

*ANEXOS*

## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL DIRECTOR

**1.** ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la función de Director?

Desde el 15 de septiembre de 1984.

**2.** ¿Cómo se siente desarrollando dicha función?

Contento pero no satisfecho. Pienso que siempre se puede hacer mejor.

**3.** ¿A lo largo de todo este tiempo de que manera ha evolucionado como .....?

Durante estos 18 años se han promulgado nuevas leyes que regulan el sistema educativo y que exigen métodos nuevos. La educación y, esto es un gran avance social, es obligatoria hasta los 16 años. En este tiempo la sociedad española, y por lo tanto los niños y los jóvenes, ha cambiado tanto que necesariamente he tenido que evolucionar. Desde que era profesor en el Seminario Menor, allá por los años sesenta, hasta hoy si que he cambiado. Hoy creo que soy mucho más permisivo, mucho más tolerante.

Lamento, sin embargo, que valore que considero muy positivos, como el esfuerzo personal, la responsabilidad, el trabajo día a día bien hecho como tarea que agrada a Dios y nos santifica, el amor al estudio para formarse bien y servir después mejor a la sociedad no sean hoy las motivaciones nobles que proponemos a nuestros alumnos. Personalmente sigo insistiendo en ellos, pero sé que cuenta más, tanto para os padres como los alumnos, la preocupación por las calificaciones.



- 4.** ¿Se siente respaldado por los demás miembros del claustro en las decisiones que se toman?

Me parece que sí, pero esta pregunta habría que hacerla más a los miembros del claustro que al director. Ordinariamente cuando se propone algo, más que llevar una decisión se lleva una propuesta. Pienso que pocas veces habrá unanimidad, y además le temo a las unanimidades. Creo que cuando hay unanimidad puede ser que no haya sinceridad.

- 5.** ¿Ha sido tutor de algún curso durante todo este tiempo?

Solamente un curso. Con un grupo que en su mayoría eran seminaristas y por necesidades de organización, al mismo tiempo que la dirección, llevé la tutoría. Fue un curso espléndido para mí y pienso que para ellos. Sería en el curso 86/87.

- 6.** ¿Cómo le fue /o está desempeñando dicha tarea?

Pues muy bien, fue gratificante. Evidentemente que teníamos menos burocracia que hay ahora en la tutoría. Por otra parte, como aquellos alumnos en su mayoría eran internos, las relaciones con los padres eran escasas. Pero sí muy directas y casi diarias con el Rector del Seminario.

- 7.** ¿El ejercicio de tutor le cambió su forma de ver la acción tutorial?

No.

**Alumnado** \_\_\_\_\_

- 8.** ¿En qué medida piensa que la acción tutorial es importante para el desarrollo integral de los alumnos?

Me parece que la acción tutorial desarrolla una labor importante en la vida del colegio y sobre todo en el proceso de maduración del alumno en concreto. El tutor es la persona que mejor puede conocer al alumno y, una cosa muy importante, conocer el entorno familiar.

**9.** Desde el puesto en el que está, ¿conoce como se desarrolla las sesiones de la tutoría grupal?

En principio puedo decir que sí, porque al comienzo de curso se organizan las sesiones de tutoría grupal, pero después en la práctica ya no se en concreto como se llevan a cabo.

**10.** ¿Tiene algún tipo de información de cómo se llevan a cabo las tutorías individuales?

Sé que el tutor, con las tutorías individuales, lleva un seguimiento del alumno. Soy informado de aquellos casos en los que se da algún tipo de problema, ya sea en relación con el alumno o con los padres.

**11.** ¿Qué opinión le merece estos dos tipos de tutoría?

Me parece que bien llevadas son importantes puesto que en la tutoría grupal se deben de marcar unas pautas que sean comunes a los alumnos de un mismo grupo. En la tutoría individual se debería de hacer una reflexión y un seguimiento de todas esas cosas propuestas pero ya de forma personalizada.

**12.** ¿Piensa que el alumnado está interesado y participa en las sesiones de tutoría grupal?

Sé que cuando estas sesiones llaman la atención el alumnado esta interesado. Este año hemos hecho en la tutoría grupal con los alumnos de primero un trabajo sobre la prevención del tabaco y del tabaquismo seguido con gran interés.

**13.** ¿En qué medida cree que le sacan provecho a las tutorías grupales?

No lo sé. Nosotros sembramos.

**14.** ¿En qué medida cree que le sacan provecho a las tutorías individuales?

Pienso que son más provechosas. Mi experiencia como Director en este sentido es muy rica. Cuando hablo con un alumno o con sus padres y, en muchas ocasiones con padres y alumno al mismo tiempo, creo que son muy positivas.

**15.** ¿Conoce los temas que se tratan en las tutorías grupales?

Sí, como te dije, al comienzo del curso señalamos los temas que se deben de tratar, después a lo largo del curso son tantas las incidencias, tantas cosas puntuales que van ocurriendo que no se desarrollan como se habían planificado.

**16.** ¿Conoce los temas que se tratan en las tutorías individuales?

No.

**17.** ¿Cómo cree que se verían mejoradas las tutorías grupales?

Pienso que haciendo una programación al principio de curso; teniendo después un seguimiento de las mismas aprovechando para ello las reuniones que los profesores tenemos todos los miércoles. Vuelvo a decir que la programación que se hace a principio de curso, después no se puede seguir tal cual por la cantidad de incidencias que ocurren.

**Padres**

---

**18.** ¿Qué opina de la participación de los padres en las actividades que se realizan en el Colegio?

Tendría que distinguir entre los padres y la asociación de padres. Me parece que esta distinción es importante. La primera reunión que nosotros tenemos con los padres la realizamos en la primera quincena de octubre y la hacemos por cursos. La participación de los mismos es muy alta pues gira entorno al 70 por ciento, desde los alumnos de primero de ESO hasta los alumnos de segundo de bachillerato. Igualmente se hace con los alumnos de primaria e infantil. A esta reunión los padres vienen muy interesados puesto que se expone en ella la programación del curso, las pautas que queremos seguir. En ella es el director el que se reúne con los padres y después cada grupo se marcha con sus tutores.

La respuesta de los padres es muchísimo más leve. En las actividades organizadas por la AMPA la participación es menor.

**19.** A la hora de llamar a los padres de los alumnos ¿se muestran abiertos y colaboradores o por el contrario cerrados y poco participativos?

En general, puedo decir que los padres acuden con puntualidad, se muestran abiertos y colaboradores, aunque como siempre hay excepciones. Ordinariamente son aquellos padres que no asisten a las reuniones de principio de curso los que están más desentendidos de la acción educativa con respecto a sus hijos.

**20.** ¿Piensa que hay algún tipo de actitud negativa de los padres hacia el Colegio?

Creo que tiene que haber un grupo pequeño que no estará de acuerdo con las orientaciones e iniciativas del colegio. Pensar que vamos a tener unanimidad creo que es imposible, ni me agradaría.

**21.** ¿En los tiempos en que estamos, ¿cómo se implican los padres en la formación integral de sus hijos?

Aunque se dice que los padres pasan, creo que no es verdad. Los padres están preocupados por la educación de sus hijos. Vuelvo a repetir que hay un porcentaje no muy numeroso de familias desestructuradas, pero que desgraciadamente cada día es más numeroso y que tiene una gran influencia y repercusión negativa en la conducta y aprovechamiento de los hijos.

**22.** Usted, ¿cómo cree que se podría implicar más a los padres en la formación de sus hijos?

Con esfuerzo e imaginación. Tal vez sería bueno crear una escuela de padres promovida por el colegio o la AMPA.

## **Tutores**

---

**23.** ¿Piensa que los tutores se encuentran satisfechos con la función que desarrollan?

Dar una respuesta general me parece que no sería válida. Aquí ocurre lo mismo que con los profesores. La labor del tutor bien llevada es gratificante y satisfactoria y por mi experiencia puedo decir que aquellos tutores que más

están interesados en la formación de los alumnos son aquellos que más satisfechos se encuentran. Aquí ocurre como en todo. Cuanto más se trabaja, cuanto más se insiste, mayor grado de satisfacción. Pienso que la tutoría es un lugar privilegiado donde el conocimiento del alumno puede dar bastantes satisfacciones

**24.** ¿Piensa que los tutores están realmente capacitados para el ejercicio de la acción tutorial?

Realmente capacitados no estamos para nada. Tenemos que estar en un proceso continuo de formación, de reflexión, de cambio e ir aprovechando todas aquellas cosas positivas que encontremos.

**25.** ¿Cómo se podría mejorar esta formación?

Cursillos sobre acción tutorial hemos tenido muchos. Si volviéramos a plantear otro, dirían, que otra vez, estamos repitiendo lo mismo. La mejor preparación para ser un buen tutor es tomar con cariño ese trabajo. Lo mismo que en la enseñanza, si uno no está vocacionado para enseñar, muchísimo menos está preparado para ser tutor.

**26.** ¿La figura de tutor está reconocida y valorada de alguna forma por los miembros del colegio?

Desde la dirección y el equipo directivo creo que sí. Otra cosa es el grado de satisfacción que cada tutor tenga. También está reconocida por parte de los padres. La tutoría es un servicio importante y como tal es valorado.

**27.** ¿Qué tipo de información le ofrece el tutor a los alumnos sobre sus posibilidades académicas, profesionales y optatividad?

En el colegio se les da información suficiente. Esto no solamente es dado por el tutor sino también por el jefe de estudios y el orientador.

**28.** A su parecer, ¿qué opinión tienen los tutores de la tutoría grupal?

Los tutores que llevan bien la tutoría grupal tienen una opinión favorable. Aquellos otros que la consideran como una carga hasta pienso que pueden dedicarla para hacer un refuerzo de la asignatura que ellos imparten.

**29.** ¿Y de la tutoría individual?

Siguiendo en la misma línea una conversación y encuentro personal con el alumno siempre es algo importante. Se pueden conocer las actitudes, los deseos, las crisis que el alumno puede estar pasando; conocer algunas circunstancias del alumno que los restantes profesores no conocemos como puede ser la enfermedad de un familiar, la ruptura matrimonial, un enamoramiento... es muy importante. El mejor momento para descubrir qué le sucede al alumno es la tutoría individual.

**30.** ¿Realizan los tutores reuniones periódicas para compartir opiniones e ideas sobre los diferentes cursos?

A lo largo del curso hemos tenido reuniones de tutores. Unas con todos y otras por ciclos. Tal vez sería necesario realizarlas con mayor frecuencia.

**31.** ¿De quién parte la idea de convocarlas?

Ordinariamente del equipo directivo. Hemos tenido reuniones con todos los tutores, con los tutores de un curso y con tutores de ciclo. Es importante darse cuenta que no son las mismas circunstancias los que tienen los alumnos de primero de ESO, las que tienen los de cuarto de ESO o segundo de bachillerato.

**32.** ¿Existe flexibilidad en los horarios de la tutoría de padres?

Sí. Haciendo una observación. El horario de la tutoría de padres está establecido en el horario de cada profesor. Una hora semanal se dedica a la atención de padres. Si algún padre no puede venir a esa hora, de acuerdo con el tutor, se atiende a los padres, incluso por las tardes aunque el profesor no tenga que venir al colegio.

**33.** ¿Tiene conocimiento de algún tipo de programación de la acción tutorial?

Ya te he contestado antes.

**34.** ¿Con qué periodicidad llaman los tutores a los padres?

Aquí hay mucha variedad. Depende del grupo, del tutor y de los alumnos. Algunos padres son llamados muchas veces y no responden, otros padres, consideran los tutores que no es necesario llamarlos. Al menos una vez al trimestre.

**35.** ¿Por qué razón les llaman?, Ordene de más común a menos las siguientes situaciones: Mala actitud, Bajo rendimiento escolar, Informativa y Solicitud de información.

La primera llamada es al principio de curso. Es una llamada informativa. Después, a lo largo del curso, las llamadas son sobre todo por bajo rendimiento escolar y por mala actitud.

**Equipo Directivo** \_\_\_\_\_

**36.** A la hora de proponer a los profesores tutores, ¿a quién se pide información?

Información, información no se le pide a nadie. El número de profesores que estamos es tan reducido que prácticamente todos los que tienen dedicación



exclusiva tienen también tutoría. Conocemos a los profesores, conocemos a los grupos de alumnos y el equipo directivo asigna. Se tiene también en cuenta el número de horas que cada profesor tiene en el grupo que se le asigna.

**37.** ¿Se tiene en cuenta la acción tutorial a la hora de elaborar los horarios de clase?

Dado que el tutor tiene dedicación exclusiva se procura la hora que mayor venga al tutor y a los alumnos.

**38.** ¿Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso?

Sí. Al comienzo del curso se hacen unas pruebas iniciales sobre todo a los alumnos que vienen por vez primera al colegio.

**39.** ¿Se elaboran los horarios teniendo en cuenta las sesiones de tutoría grupal?

Te he respondido antes.

**40.** ¿Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO?

En la memoria hay un capítulo dedicado exclusivamente a la acción tutorial y al departamento de orientación. Ahí están recogidos los datos y las propuestas de mejora que se estiman convenientes.

**41.** ¿Se realiza una evaluación de las tutorías de padres?

En la misma memoria aparecerá algún capítulo, algún apartado referente a los padres.

**42.** ¿Qué obstáculos ven en el desarrollo de la acción tutorial?

Veo uno de tipo administrativo y económico. Tu sabes que la tutoría grupal se considera una hora lectiva por lo tanto está remunerada, sin embargo, haría falta una hora más, también remunerada, para la atención de padres, alumnos y para la burocracia. Los tutores piden esta hora remunerada.

**43.** ¿La optatividad que se oferta desde el Colegio es acorde a los intereses personales de los alumnos?

La optatividad que ofrece el colegio está orientada, como es lógico al tipo de bachillerato que después los alumnos van a tener. Estamos hablando de ESO. Teniendo en cuenta que el noventa y tantos por ciento de nuestros alumnos desembocan en bachillerato y no en la vida laboral, teniendo en cuenta también los intereses de los padres ponemos unas asignaturas optativas que en lugar de ser de relleno sirvan para la mejor formación y preparación de los alumnos.

**44.** ¿Mantienen algún tipo de contacto con los Equipos de Orientación Educativa de la zona?

Se quiere tener pero es difícil por parte de la Administración. El orientador para algún caso en concreto se las ha visto ha deseado para ponerse en contacto.

**45.** ¿Existe coordinación por parte del Jefe de Estudios con los profesores – tutores?

Pienso que sí. Pero habría que mejorarla.

**46.** ¿Existe comunicación fluida con los miembros del Departamento de Orientación?

Sí.

### **Departamento de orientación**

---

**47.** El Departamento de Orientación ¿atiende las demandas solicitadas por los profesores – tutores?

El departamento de orientación en el colegio tiene poca historia, lleva nada más que tres años y vamos a comenzar el cuarto. Es un departamento que se esta haciendo y pienso que está respondiendo a los intereses y a las expectativas que el colegio tiene sobre el.

**48.** En el caso de que un alumno necesite una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular ¿el Departamento de Orientación la realiza?

Todavía no se ha hecho ninguna adaptación curricular, en el supuesto que hiciera falta pues si.

**49.** A la hora de realizar una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular por parte del Departamento de Orientación, ¿se solicita la colaboración del profesor – tutor?

Se pediría, pero no se ha realizado ninguna.

**50.** ¿Y del Equipo Directivo?

Se pediría.

**51.** ¿El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de tutoría grupal?

Se han preparado como dije al principio materiales para estas sesiones de tutoría grupal.

**52.** ¿El Departamento de Orientación propone actividades de perfeccionamiento sobre la acción tutorial para los profesores – tutores?

No.

**53.** ¿Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación?

Sí, si.

**54.** ¿Existe coordinación entre el profesor – tutor y el Departamento de Orientación?

Pienso que sí.

**55.** ¿En qué grado están coordinados el Departamento de Orientación y el Jefe de Estudios?

Hace falta tener una mayor coordinación.

**56.** ¿Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades?

No se ha hecho.

**57.** ¿En qué medida piensa que es importante que el Colegio tenga Departamento de Orientación?

Me parece muy importante. El departamento de orientación debe de estar no solamente para los alumnos de la ESO sino para los alumnos de educación primaria y bachillerato.

**58.** ¿Qué servicios del Departamento de Orientación cree que se utilizan más por los miembros del Colegio?

La información es el servicio que más se utiliza y, también el detectar aquellos alumnos que se encuentran un tanto desorientados. Estos son los que más acuden al orientador, algunos mandados por los profesores.

**59.** ¿Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el Colegio?

Además de todo tipo de información sobre salidas profesionales, el departamento tiene actuaciones con alumnos concretos, detecta los fallos que puedan tener y propone también posibles soluciones.

**60.** Para finalizar ¿desea realizar alguna aclaración o sugerencia que complete esta entrevista?

Quiero decir que nuestro colegio, como hemos indicado antes, ha estado sin orientador. Llevamos tres años con él y pienso que es una figura muy importante en el colegio. Creo que se encuentra contento y satisfecho y el colegio exactamente igual. Pensamos que debe de tener una mayor actuación, mayor participación y extender la orientación a todos los niveles del colegio desde infantil hasta bachillerato.

## TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL JEFE DE ESTUDIOS

**1.** ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la función de Jefe de Estudios?

Aproximadamente siete años.

**2.** ¿Cómo se siente desarrollando dicha función?

Bien, de forma satisfactoria. No hay grandes problemas y las tareas y funciones se llevan bien.

**3.** ¿A lo largo de todo este tiempo de qué manera ha evolucionado como Jefe de Estudios?

No ha habido mucha evolución por que desde el primer momento conocía ya a los profesores, conocía las tareas que desempeñaba el jefe de estudios y por lo tanto no ha habido mucho cambio.

**4.** ¿Se siente respaldado por los demás miembros del claustro en las decisiones que se toman?

No es algo que se pueda considerar muy conflictivo, ni suelen surgir muchos problemas. Lo que sucede es que muchas de las decisiones en vez de ser del jefe de estudios son de dirección. Pero si me siento respaldado.

**5.** ¿Ha sido tutor de algún curso durante todo este tiempo?

Casi todos los años soy tutor de primero de bachillerato y algunos años de segundo de bachillerato.

**6.** ¿Cómo le fue /o está desempeñando dicha tarea?

Bien, sin grandes problemas y además es una tarea que generalmente me agrada.

**7.** ¿El ejercicio de tutor le cambió su forma de ver la acción tutorial?

En lo fundamental, no.

### **Alumnado**

---

**8.** ¿En qué medida piensa que la acción tutorial es importante para el desarrollo integral de los alumnos?

Es muy importante, ya que es la manera en la que un profesional de la enseñanza y de la educación está de una manera más directa con el alumno y todos los miembros de ese grupo.

**9.** Desde el puesto en el que está, ¿conoce como se desarrolla las sesiones de la tutoría grupal?

Al no dar sesiones de tutoría grupal en la ESO, no tengo un conocimiento muy detallado. No obstante, a través de reuniones y del contacto con los tutores si sé como se desarrollan.

**10.** ¿Tiene algún tipo de información de cómo se llevan a cabo las tutorías individuales?

Hay mucha relación entre los diferentes profesores y tutores. El comentario es casi constante sobre lo que se hace y se dice. Además están las reuniones que tenemos de tutores.

**11.** ¿Qué opinión le merece estos dos tipos de tutoría?

La individual es indispensable. La grupal es algo que bien organizada y bien aprovechada puede cumplir una función también muy importante.

**12.** ¿Piensa que el alumnado está interesado y participa en las sesiones de tutoría grupal?

Por la información que tengo pienso que es poco variada. Depende de cómo se organice, de los temas que se traten, hasta de los momentos y de los cursos en que se hagan.

**13.** ¿En qué medida cree que le sacan provecho a las tutorías grupales?

Depende de lo que se analice en esas sesiones. De la temática, por ejemplo, si es una sesión sencillamente para analizar y programar todo el curso, eso si es interesante y es importante para los problemas que han surgido. Si se repite un número excesivo de veces y de forma semejante, es una pérdida de tiempo. Si se organiza una sesión de tutoría, por ejemplo de técnicas de estudio, es interesante y muy provechosa, además de útil. Aunque si están mal diseñadas las técnicas o se repite lo mismo que el año anterior no son de totalmente aprovechables.

**14.** ¿En qué medida cree que le sacan provecho a las tutorías individuales?

Las tutorías individuales son muy importantes por que cualquier problema de cualquier tipo se trata de analizar y solucionar a través de ellas.

**15.** ¿Conoce los temas que se tratan en las tutorías grupales?

Tengo una información general. Sé lo que se programa al principio y en sucesivas sesiones una valoración de lo que se ha hecho. No tengo



información muy detallada de si se ha cumplido exactamente la programación o ha habido algunos cambios.

**16.** ¿Conoce los temas que se tratan en las tutorías individuales?

A nivel general, sé la programación que se hace y lo anteriormente indicado.

**17.** ¿Cómo cree que se verían mejoradas las tutorías grupales?

Primero revisando la programación, e implicándose de verdad los profesores en ella. Por que cuando la programación viene de fuera, podemos decir: esto a mi no me va. Pero si no se adapta y no se hace suya y no se implica uno en ver que es lo que necesitan realmente estos alumnos para adaptárselo a ellos, pues en ese sentido no habría cierto rechazo.

**Padres**

---

**18.** ¿Qué opina de la participación de los padres en las actividades que se realizan en el Colegio?

En general no se hacen demasiadas actividades con los padres. Cuando se lleva a cabo suelen responder bastante bien a ellas.

**19.** A la hora de llamar a los padres de los alumnos ¿se muestran abiertos y colaboradores o por el contrario cerrados y poco participativos?

En bachillerato normalmente, se llama menos a los padres que en los cursos de la ESO. Y casi siempre que he tenido que hablar con un padre, siempre han acudido y bien. Es más, noto que últimamente hay mayor presencia de los padres en el colegio a todos los niveles.

**20.** ¿Piensa que hay algún tipo de actitud negativa de los padres hacia el Colegio?

Hay más presencia de padres que nunca para todo de forma positiva, muchas veces vienen con una actitud que no es la más correcta y adecuada. Vienen defendiendo a los alumnos de agresiones de la institución (el colegio), lo cual no es muy acertado. A veces excusan a los alumnos, buscan subterfugios para fallos que han tenido. Padres y profesores estamos en la misma tarea, no somos enemigos, somos aliados.

**21.** ¿En los tiempos en que estamos, ¿cómo se implican los padres en la formación integral de sus hijos?

Hay mayor preparación que antes, aunque muchas veces por parte de los padres hay un poco de desorientación, no saben lo que le corresponde hacer. Pero si tienen ese interés, con preguntas como: qué pasa con mi niño, cómo va, por qué suspende tanto etc.

**22.** Usted, ¿cómo cree que se podría implicar más a los padres en la formación de sus hijos?

Si supiéramos cómo, ya lo habríamos hecho. Lo que estamos haciendo son las primeras sesiones con los padres, que son fructíferas por ser el primer contacto. Y tal vez, sería útil algunas sesiones donde los padres reflexionaran sobre algunos aspectos de la educación, como mesas redondas o charlas con dialogo posterior, una temática. El problema es que lleva mucho tiempo, los padres se cansan y la presencia sería muy minoritaria. Y quizás vendrían los que menos falta les haría, que es lo que pasa siempre con todas las actividades que se organizan.

## **Tutores**

---

**23.** ¿Piensa que los tutores se encuentran satisfechos con la función que desarrollan?

Globalmente si, los problemas salen con toda la temática general de la educación, lamentándonos de las dificultades que encontramos, y sobre que el esfuerzo que ponemos no se ve lo suficientemente gratificado. Pero a pesar de todo, yo pienso que si.

**24.** ¿Piensa que los tutores están realmente capacitados para el ejercicio de la acción tutorial?

Si, aunque naturalmente hay profesores más capacitados que otros. A veces simplemente por talante humano y otros también por formación. En general se pude decir que los profesores pueden ser buenos tutores.

**25.** ¿Cómo se podría mejorar esta formación?

Hemos hecho en alguna ocasión un pequeño curso donde hemos analizado la problemática, los conflictos que han surgido, cómo solucionarlos y quizás, de vez en cuando, debamos hacer alguna acción de este tipo.

**26.** ¿La figura de tutor está reconocida y valorada de alguna forma por los miembros del colegio?

Mucho, por que para cualquier cosa enseguida llaman al tutor. Quiero decir, cuando los alumnos pasan buscan enseguida al tutor para todo, incluso cuando pienso que hay algún mínimo problema de cualquier cosa en la primera figura en que pienso es en el tutor correspondiente.

**27.** ¿Qué tipo de información le ofrece el tutor a los alumnos sobre sus posibilidades académicas, profesionales y optatividad?

Depende de los cursos, no todos los cursos necesitan la misma información y también depende de personas concretas. Aunque creo que es el orientador el que está más al tanto de esta información y es el que de alguna manera se coordina con los tutores para llevar a cabo la información.

**28.** A su parecer, ¿qué opinión tienen los tutores de la tutoría grupal?

Como la tutoría grupal es semanal, algunos no la ven como muy fructífera, pero muchas veces se debe a que no está bien preparada, por que no tienen mucho tiempo para dedicarle la atención debida y preferirían emplear ese tiempo en otras actividades de la materia que imparten, en vez de lo que es la tutoría en sí. Pero eso no es general. Esto depende del momento y las circunstancias.

**29.** ¿Y de la tutoría individual?

La tutoría individual, exige una preparación inmediata menor, va más con el ritmo ordinario de la actividad del profesor – tutor. En general nunca ha habido comentarios negativos.

**30.** ¿Realizan los tutores reuniones periódicas para compartir opiniones e ideas sobre los diferentes cursos?

Tenemos programadas una serie de reuniones que no siempre se han llevado tal como están programadas. Hay otras reuniones al final de curso, donde siempre se hace una revisión y memoria de lo realizado. Hay también bastantes reuniones informales.

**31.** ¿De quién parte la idea de convocarlas?

Las reuniones surgen de la organización general del curso. Es decir, de dirección o de la jefatura de estudios los cuales piensan que conviene poner estas reuniones. Pero algunas han surgido sencillamente por que lo han pedido los tutores con motivo de cualquier problema o circunstancia excepcional.

**32.** ¿Existe flexibilidad en los horarios de la tutoría de padres?

En ese sentido los profesores suelen ser bastante generosos en cuanto que aunque todos tienen su hora oficial, no es difícil encontrar otra hora para poder entrevistarse. No se cierran a decir: fuera de mí horario no soy tutor.

**33.** ¿Tiene conocimiento de algún tipo de programación de la acción tutorial?

Hay una programación al principio de curso donde se recogen diferentes aspectos que se llevan a cabo. Yo ahora mismo no se me de memoria es si toda es programación o si todos esos detalles vigencia en otros cursos.

**34.** ¿Con qué periodicidad llaman los tutores a los padres?

Depende, por ejemplo en bachillerato no se suele llamar mucho. Pero hay algún tutor que le gusta hablar con todos los padres uno por uno. Y otros tutores simplemente esperan que sean los padres los que decidan cuándo hablar con el tutor. En cursos inferiores, pienso que hay bastante contacto con los padres. Casi todos los tutores ha hablado con casi todos los padres. Depende de los padres, algunos dan un par de vueltas y algunos con una se conforman. En algunos casos como en bachillerato el único contacto es cuando se les invita a principio de curso, con una respuesta bastante amplia. Recuerdo que cuando empecé, la mayoría de los padres no venían nunca. Por que ellos ni venían ni nosotros le llamábamos salvo que hubiese un

problema muy gordo, y entonces venían asustados por que le había llamado el tutor.

**35.** ¿Por qué razón les llaman?, Ordene de más común a menos las siguientes situaciones: Mala actitud, Bajo rendimiento escolar, Informativa y Solicitud de información.

Realmente esas cuatro cosas van juntas casi siempre. Cuando hay una mala actitud también se refleja en un bajo rendimiento y naturalmente no solo el contacto con el padre es para lo malo de su hijo, sino que se procura intercambiar opinión tutor – padres para analizar las circunstancias, para ver que hay además de lo que hemos descubierto, qué sucede aquí en el ámbito escolar y fuera para ver su relación. Si tuviésemos que poner una prioridad, al menos en bachillerato, bajo rendimiento. En la ESO pienso que también sea lo más llamativo. Mala actitud, bajo rendimiento, informativa y solicitud de información. Ya que siempre que ocurre cualquier cosa se solicita información.

**Equipo Directivo** \_\_\_\_\_

**36.** A la hora de proponer a los profesores tutores, ¿a quién se pide información?

Como tenemos un conocimiento bastante grande de los profesores, no se pide mucha información previa. Y además, por que no hay mucha posibilidad de elección. Prácticamente todos los profesores son tutores y los profesores que imparten clases en el primer ciclo son tutores de dicho ciclo. La distribución entre ellos la hacen los mismos profesores aunque no siempre de un modo rígido. La propuesta la hace el equipo directivo pero a la hora de la organización es el equipo directivo el que distribuye la acción tutorial,

teniendo en cuenta, a veces también, ciertas preferencias por parte del profesorado. Y por el conocimiento que se tiene de ellos con lo que ha pasado otros años.

**37.** ¿Se tiene en cuenta la acción tutorial a la hora de elaborar los horarios de clase?

Las horas de tutoría grupal la pone el ordenador donde puede. Una vez confeccionado el horario, sobre él se hacen las modificaciones que se pueden. Por ejemplo, si algún profesor tiene muy seguidas dos materias puede cambiar la hora de tutoría y se modifica. O se cambia al jueves por que la tengo a última hora y darle matemáticas a esa hora no es muy apropiado. Según su cuadro horario han puesto ellos la hora de tutoría. Lo que sí se ha hecho a veces en algún curso, por que lo han pedido ellos, es tener los tres primeros a la misma hora para poder realizar alguna actividad.

**38.** ¿Se realiza algún tipo de diagnóstico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso?

En realidad los profesores conocen a los alumnos de cursos anteriores. Los profesores son los mismos que están en primero y en segundo. Quizás el cambio mayor es cuando cambian de ciclo. Al nivel de materia casi todos los profesores suelen hacer algunas pruebas de evaluación inicial de ese tipo. Lo que si hacen los profesores cuando son tutores es recabar información sobre sus alumnos, a nivel general, a los tutores que ha habido antes, e incluso a los otros profesores. A veces se ha utilizado un cuestionario, pero dado el estilo del colegio se hace de viva voz.

**39.** ¿Se elaboran los horarios teniendo en cuenta las sesiones de tutoría grupal?

Ya se ha dicho.

**40.** ¿Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO?

La evaluación se hace cuando los tutores se reúnen a evaluar las dificultades encontradas y los logros conseguidos, esa es una evaluación. Quizás no se haga una evaluación muy sistemática ni muy organizada. Se hace dentro del proceso constante de la tutoría y de las reuniones que tienen los tutores. Quizás en la sesión última, que se hace con vista a elaborar la memoria, donde más directamente se realiza una evaluación de lo que se ha hecho.

**41.** ¿Se realiza una evaluación de las tutorías de padres?

La evaluación de las tutorías de padres se realiza igual que antes. Cuando los tutores se reúnen cuentan las dificultades que han encontrado, lo que le ha ido bien, lo que le ha ido peor, los éxitos obtenidos, incluso cuentan si no han podido cumplir la programación. Se hace, generalmente, en las reuniones de tutores y en la reunión de final de curso.

**42.** ¿Qué obstáculos ven en el desarrollo de la acción tutorial?

A veces los alumnos que necesitan mayor atención, son los alumnos que menos colaboran, los que menos se dejan ayudar. Por tanto los alumnos problemáticos son los alumnos por los que el tutor más se interesa y dedica más tiempo, es donde más dificultades se encuentran. Por que así como los alumnos más normales es más fácil el contacto y el análisis de cualquier problema, con los alumnos difíciles también es más complicada la acción tutorial. Y algo parecido pasa con los padres. Por que siempre que hay problemas con un hijo, al llegar el padre éste puede ser cerrado o colaborador. Al ser un padre colaborador las dificultades se llevan junto al padre, pero otras veces, el hijo es problemático por que el padre también lo es.



**43.** ¿La optatividad que se oferta desde el Colegio es acorde a los intereses personales de los alumnos?

Cada vez se reduce más la optatividad. No simplemente por cuestiones materiales del colegio por que tampoco puede dar una oferta muy grande. Sino por que desde la Administración piensan que toda esa optatividad tan bonita, en la práctica no es factible ni siquiera conveniente. Ahora mismo, de primero a tercero, la única optatividad desde la Administración es segundo idioma o refuerzos de lengua y/o matemáticas. En cuarto si hay mas opciones pero tampoco son... y dependen un poco de lo que van a cursar los alumnos más adelante y también dependen de las disponibilidades del colegio.

**44.** ¿Mantienen algún tipo de contacto con los Equipos de Orientación Educativa de la zona?

Hay muy poco. Lo que si sé es que con algún alumno si ha hecho falta nos hemos puesto en contacto y se ha pedido ayuda de algún tipo o de otro.

**45.** ¿Existe coordinación por parte del Jefe de Estudios con los profesores – tutores?

Como el jefe de estudios también es tutor, inevitablemente siempre que hay reunión de tutores está también el jefe de estudios. En ese sentido si hay una buena coordinación.

**46.** ¿Existe comunicación fluida con los miembros del Departamento de Orientación?

Pienso que muy fluida.

## Departamento de Orientación

---

**47.** El Departamento de Orientación ¿atiende las demandas solicitadas por los profesores – tutores?

Sí. Desde recibir información o prestarle ayuda para tareas que se van a realizar.

**48.** En el caso de que un alumno necesite una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular ¿el Departamento de Orientación la realiza?

Hacer adaptaciones dificulta la marcha normal, por lo que no se busca hacerlas. Pero en caso de necesitarlo algún alumno, siempre se cuenta con la labor del departamento.

**49.** A la hora de realizar una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular por parte del Departamento de Orientación, ¿se solicita la colaboración del profesor – tutor?

Sí, totalmente.

**50.** ¿Y del Equipo Directivo?

Por parte del equipo directivo hay una predisposición de colaboración total.

**51.** ¿El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de tutoría grupal?

Sí. Material de diverso tipo.

**52.** ¿El Departamento de Orientación propone actividades de perfeccionamiento sobre la acción tutorial para los profesores – tutores?

Esa es una de las cosas donde todavía no se ha trabajado lo suficiente. Cuando se ofrece material, información o se da cualquier colaboración eso también va en la línea del perfeccionamiento de los tutores. Pero algo específico no se ha realizado. Y lo veo conveniente siempre y cuando este preparado de tal manera que sea bien recibido por los tutores.

**53.** ¿Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación?

Sí, por parte de los alumnos y por parte de los tutores.

**54.** ¿Existe coordinación entre el profesor – tutor y el Departamento de Orientación?

Sí, estos forman parte del departamento de orientación.

**55.** ¿En qué grado están coordinados el Departamento de Orientación y el Jefe de Estudios?

Al existir una buena relación fluida, en cualquier momento se comenta y se busca la solución.

**56.** ¿Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades?

A nivel de departamentos didácticos no, casi todo se hace a nivel de tutores.

**57.** ¿En qué medida piensa que es importante que el Colegio tenga Departamento de Orientación?

Es algo muy importante. Desde muy antiguo se ha tratado de ver como se podía llevar a cabo. Las dificultades principales eran materiales.

Sencillamente no había un fondo que pudiese de alguna manera ayudar a organizar el departamento como tal. Lo que había era la actividad de los tutores más o menos coordinada. Era un deseo que desde hace tiempo se quería conseguir.

**58.** ¿Qué servicios del Departamento de Orientación cree que se utilizan más por los miembros del Colegio?

Esto no significa prioridad, aunque se pueden enumerar los siguientes: orientación para las opciones posteriores a nivel escolar y profesional, la ayuda en problemas concretos que han surgido y también las técnicas para detectar y realizar un diagnóstico más preciso de los problemas, e incluso los mismos alumnos cuando han necesitado ayuda de cualquier tipo, desde información, orientación o incluso lo que ellos encuentran como problemas propios ha habido bastante facilidad para entrar en contacto con el departamento.

**59.** ¿Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el Colegio?

Hace una labor de: realizar la orientación correspondiente de los alumnos mediante unas pruebas y un temario vocacional, dar una información a los alumnos sobre lo que les espera en el mundo o lo que tienen que hacer en el curso siguiente. Proporciona materiales para la tutoría, actúa para detectar a que se deben los problemas que han surgido, hasta buscar un conocimiento mejor de los alumnos para poder orientarlos mejor en las opciones que van a tener que realizar, desde incorporarse al trabajo u otro tipo de estudios y en los casos un poco problemáticos, hace un diagnóstico de lo que se debe hacer.

**60.** Para finalizar ¿desea realizar alguna aclaración o sugerencia que complete esta entrevista?

## **TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA AL SECRETARIO**

**1.** ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la función de secretario?

En Septiembre hará dos años.

**2.** ¿Cómo se siente desarrollando dicha función?

Bien. Es una labor más de servicio al colegio.

**3.** ¿A lo largo de todo este tiempo de que manera ha evolucionado como secretario?

Al principio me costaba. Era un cargo nuevo y no sabes lo que tienes que hacer, tus funciones... pero una vez que tienes la rutina establecida, es cuestión de llevarla a cabo.

**4.** ¿Se siente respaldado por los demás miembros del claustro en las decisiones que se toman?

Sí.

**5.** ¿Ha sido tutor de algún curso durante todo este tiempo?

Sí. Este es mi octavo año desde que entré en el colegio y, salvo los dos primeros, que no fui tutor porque estaba sustituyendo, y un año posterior intercalado, en que tampoco fui por cuestiones de horario, los demás años siempre he sido tutor de 3º de ESO.

**6.** ¿Cómo le fue /o está desempeñando dicha tarea?

Bien. Al principio muy inseguro, pero conforme va pasando el tiempo y vas cogiendo más experiencia, más contacto con los padres y hablas más con

ellos, te vas encontrando con más soltura. A pesar de todo eso siempre sigue quedando la cosilla...

**7. ¿El ejercicio de tutor le cambió su forma de ver la acción tutorial?**

Los primeros años que no era tutor no tenía una conciencia concreta. Te ciñes a tu asignatura y tus cosas, sobre todo teniendo en cuenta que eres un novato y que estás sustituyendo. No valoras otros aspectos que cuando eres tutor empiezas a darte cuenta que hay que tenerlos en cuenta, incluso en tu asignatura.

**Alumnado**

---

**8. ¿En qué medida piensa que la acción tutorial es importante para el desarrollo integral de los alumnos?**

Es muy importante. El problema es cómo se lleva a la práctica para que realmente les llegue algo, les sirva a ellos.

**9. Desde el puesto en el que está, ¿conoce como se desarrolla las sesiones de la tutoría grupal?**

Como secretario no. No tengo mayor influencia ni mayor conocimiento por ser secretario. Quizás en algunas reuniones del equipo directivo sale alguna cosa concreta, pero en general no. Y de lo que es el desarrollo de la sesión de la tutoría grupal, de eso nada.

**10. ¿Tiene algún tipo de información de cómo se llevan a cabo las tutorías individuales?**

No. Como secretario no hay ninguna interacción entre la acción tutorial y mi cargo, a parte de lo que son las cuestiones administrativas, libros, etc. Del

desarrollo de la tutoría grupal e individual y con los padres no hay ningún tipo de información.

**11.** ¿Qué opinión le merece estos dos tipos de tutoría?

Creo que son buenas las dos. Ahora, vuelvo a lo de antes. El llevarlas a cabo es lo difícil y el cómo se llevan para que realmente a los niños les sirva, es la clave.

**12.** ¿Piensa que el alumnado está interesado y participa en las sesiones de tutoría grupal?

Yo diría que en general no. En general se lo toman un poco a pitorreo, una hora de descanso. Es un poco el planteamiento general, pero siempre hay gente que se preocupa por sacarle un poco de... pero en general, se lo toman como una hora de pitorreo y de descanso.

**13.** ¿En qué medida cree que le sacan provecho a las tutorías grupales?

Creo que en general poca, pero hay algunos niños que sí... aunque sea a nivel orientador, de orientación académica o lo que sea, en esos aspectos yo creo que sí. Y luego hay algunas cosas concretas, como las campañas, en las que los tutores que se implican un poco más, les proporcionan a los alumnos un buen ejemplo. A nivel grupal es menor, por que se hacen las campañas a nivel de grupo pero no deja de ser una cosa personal en la que uno se implica más o menos en función de lo que le interese.

**14.** ¿En qué medida cree que le sacan provecho a las tutorías individuales?

Yo, por mi experiencia, como siempre he sido tutor de tercero, están en una edad en la que se resisten a escuchar los consejos que le das, se cansan y se revelan ante todo tipo de orientaciones que les hagas tú o sus padres.

Entonces, no tengo muy claro que les sirva de algo lo que a nivel individual les dices. Pero no por eso dejas de decírselo. Nunca cae en saco roto.

**15.** ¿Conoce los temas que se tratan en las tutorías grupales?

En general sí. Lo que está programado en el Plan de Acción Tutorial y que se debe llevar a cabo, sí.

**16.** ¿Conoce los temas que se tratan en las tutorías individuales?

Como secretario no lo sé. Ahora, como tutor sí. En las tutorías individuales sobre todo se suele hablar de problemas particulares de los alumnos, de comportamiento o de rendimiento o problemas un poco más personales o familiares. En general esos son los temas que se tratan.

**17.** ¿Cómo cree que se verían mejoradas las tutorías grupales?

Yo pienso que la programación que se hace se debería llevar a cabo. La mayoría de las veces no se lleva. Hay siempre una componente de que surjan cosas que hay que tratar sobre la marcha entonces te rompe la programación. Pero yo creo muchas veces eso se utiliza como una excusa para no llevar a cabo la programación y no preparar las sesiones. Es más cómodo no preparar la sesión e ir a lo que te salga. Una cosa que sería bueno sería coger la programación y de verdad llevarla a cabo. Y tal vez sería bueno en una reunión, que entre todos los tutores se llevase una sesión de tutoría como si nosotros los tutores fuésemos los alumnos y se vieran las posibilidades que se pueden sacar.



## **Padres**

---

**18.** ¿Qué opina de la participación de los padres en las actividades que se realizan en el Colegio?

En general, por lo que conozco desde que estoy aquí, los padres suelen estar poco implicados en lo que es la actividad o en las actividades que se hacen en el centro. Tanto las organice el colegio o las organice la misma asociación de padres, que tiene poca gente asociada. La verdad es que los últimos años se va notando una mayor participación, pero también es cierto que está copada por un número de padres que suelen ser habitualmente los mismos, que no es que haya una gran implicación por parte de todos los padres sino que suele haber un grupo de padres, siempre los mismos, que están implicados.

**19.** A la hora de llamar a los padres de los alumnos ¿se muestran abiertos y colaboradores o por el contrario cerrados y poco participativos?

En general se muestran abiertos y colaboradores. Otra cosa es que luego sigan las indicaciones o no las sigan. En general vienen con buena predisposición. Hay los casos en los que no responden absolutamente para nada, ni a las llamadas que se le hacen.

**20.** ¿Piensa que hay algún tipo de actitud negativa de los padres hacia el Colegio?

Creo que en general no. Ahora, también hay sus cosas. La fama que tiene el colegio de muy duro, lo utilizan como argumento para justificar ciertas cosas

que más bien están motivadas por fallos de sus hijos. A lo mejor también tienen su parte de razón, pero, en general, no.

**21.** En los tiempos en que estamos, ¿cómo se implican los padres en la formación integral de sus hijos?

Es complicado. Hay muchos factores que han cambiado en la sociedad que han influido en la familia y en que los padres estén más cercanos y más implicados. Yo creo que ha influido negativamente por que tienen menos tiempo para estar con el niño. Los niños están más sueltos, no tienen tanto control por parte de los padres. Pero también hay familias y familias. Hay familias que se implican mucho y están muy pendientes, a pesar de todas las circunstancias que tengan de trabajo o de lo que sea. Luego hay otras que no. También hay que tener en cuenta que cada vez hay más familias rotas, más familias destrozadas y eso influye muchísimo en la atención que tienen los niños.

**22.** Usted, ¿cómo cree que se podría implicar más a los padres en la formación de sus hijos?

Yo creo que el factor tiempo es la clave. El dedicarle tiempo a sus hijos. ¿Que no puede ser mucho? Pues tiene que ser menos, pero tendrá que ser con más calidad. Eso es una cosa que creo que es importante. Tener contacto con el colegio, tener contacto con el tutor...

### **Tutores**

---

**23.** ¿Piensa que los tutores se encuentran satisfechos con la función que desarrollan?

En general sí. Ahora bien, pienso que hay dos tipos de tutores: los que lo hacen por obligación y los que lo hacen con más interés o por vocación. Los que lo hacen más por vocación que por obligación están más satisfechos.

**24.** ¿Pienso que los tutores están realmente capacitados para el ejercicio de la acción tutorial?

Pienso que sí hay tutores que están preparados y sí tienen esa capacitación y otros que no.

**25.** ¿Cómo se podría mejorar esta formación?

Pienso que había que tener un plan de formación para ir llevando durante el curso. Todos los años se programa que tiene que haber una reunión de tutores por lo menos al trimestre y luego, la inmensa mayoría de las veces, no se lleva a cabo. Y esa reunión se podía tener en plan formativo.

**26.** ¿La figura de tutor está reconocida y valorada de alguna forma por los miembros del colegio?

Yo pienso que no es que por que seas tutor estés más valorado que los que no lo son. En principio yo diría que no. Más bien te ha tocado la china. Se considera que es una labor importante pero no está especialmente valorada.

**27.** ¿Qué tipo de información le ofrece el tutor a los alumnos sobre sus posibilidades académicas, profesionales y optatividad?

Yo creo que en general poco. Pienso que hay muchos tutores que no tienen esa información o no se han preocupado de tenerla. Muchas veces, yo como tutor procuro hacerlo, algunos otros tutores han venido a preguntar. Y tú lo sabes también por que a ti también te han utilizado para dar ese tipo de información. Y no son ni uno ni dos. En general poca información por parte del tutor y mucha información por parte del departamento de orientación.

**28.** A su parecer, ¿qué opinión tienen los tutores de la tutoría grupal?

Pienso que muchas veces se piensa que es una pérdida de tiempo. Y luego, quien está un poquito más implicado y se preocupa en prepararlas, yo pienso que sí la valora como algo positivo.

**29.** ¿Y de la tutoría individual?

Pienso que se hace poca tutoría individual. Eso para empezar. Entonces si no se hace poco se puede valorar. Yo pienso que cuando se hace, se piensa que es algo positivo. Puede que no se haga por falta de tiempo. Al igual que una hora de tutoría grupal con todos, hay una hora de tutoría semanal establecida para la atención de padres. Pero te encuentras que luego no tienes huecos en general para buscarle un momento para dedicarle a estas funciones. Haces la tutoría individual en un pasillo, en el intercambio de clases, en un recreo o en momentos así. Tampoco es que tengas mucha ocasión para poder hacerlo. Por otra parte, si la haces en una hora que tú no tienes nada y la dedicas a eso, estás sacando alumnos de clase de una hora normal. Hacerlo esporádicamente no está mal pero hacerlo sistemáticamente es negativo. Es más un problema de falta de horario. Tú tienes tu horario completo y tienes que ir a dar tus clases.

**30.** ¿Realizan los tutores reuniones periódicas para compartir opiniones e ideas sobre los diferentes cursos?

Se hace alguna reunión al cabo del año. Siempre, sobre todo en el primer trimestre, se hace un seguimiento por cursos que suele llevarlo el tutor. A veces en las reuniones de los miércoles surgen temas relacionados.

**31.** ¿De quién parte la idea de convocarlas?

Esas reuniones vienen convocadas por parte de la jefatura de estudios.

**32.** ¿Existe flexibilidad en los horarios de la tutoría de padres?

Sí, yo creo que sí. Cada uno tiene su hora pero yo creo que en la inmensa mayoría de los casos los tutores se adaptan y si tienen que venir a otra hora por la tarde o la que sea para poder atender a un padre que no puede a esa hora, en general se hace.

**33.** ¿Tiene conocimiento de algún tipo de programación de la acción tutorial?

La programación se hace todos los años al principio del curso. Se hace un plan de acción tutorial que queda recogido en el plan anual de centro. Vienen incluso las actividades que se van hacer.

**34.** ¿Con qué periodicidad llaman los tutores a los padres?

Ahí hay mucha variedad. Hay tutores que llaman muy poquito a los padres a lo largo del año y luego hay otros que los llaman con bastante frecuencia. Hay mucha variedad. Mi experiencia propia, yo suelo hablar con los padres de los alumnos que van bien, una vez al año no más y con los que van regular o tienen problemas de comportamiento o problemas de rendimiento yo los veo una vez al trimestre mínimo y a muchos de ellos acabas viéndolos 5, 6 y 7 veces al cabo del año.

**35.** ¿Por qué razón les llaman?, Ordene de más común a menos las siguientes situaciones: Mala actitud, Bajo rendimiento escolar, Informativa y Solicitud de información.

Las dos primeras suelen ser la mala actitud y el bajo rendimiento. Primero el bajo rendimiento escolar y después la mala actitud. Y luego informativas. Y solicitud de información pocas veces. Algunas veces son ellos los que te piden solicitud de información. Pero que te pidan ellos la tutoría no suele ser muy frecuente.

**Equipo Directivo**

---

**36.** A la hora de proponer a los profesores tutores, ¿a quién se pide información?

En general los piensa el director y el jefe de estudios. En algunas reuniones de principio de curso se me pidió opinión. Pero en general es una pura cuestión de decisión de una parte del equipo directivo. Más concretamente del director y jefe de estudios.

**37.** ¿Se tiene en cuenta la acción tutorial a la hora de elaborar los horarios de clase?

No te puedo asegurar por que no soy el jefe de estudios que es el que hace los horarios, pero yo creo que la acción tutorial, tanto la grupal como la semanal con los padres se rellenan con los huecos que quedan libres. La tutoría grupal donde cae. A veces si el tutor es profesor del grupo, que casi siempre lo es, puede intercambiar la hora entre la asignatura y la de tutoría.

**38.** ¿Se realiza algún tipo de diagnostico de las necesidades de los alumnos al comenzar el curso?

En la tutoría yo creo que no. Cuando ya hay un caso más o menos detectado pues ya se utiliza al departamento de orientación. Al principio de curso siempre el equipo directivo da la potestad a los tutores para organizar los grupos. Se pide que para organizarlos se tenga la información, no solo las listas y se acabó, se valora la trayectoria que han ido siguiendo, de las

asignaturas optativas que también tienen, el comportamiento, se echa mano de los tutores de los años previos y también a los informes individualizados.

**39.** ¿Se elaboran los horarios teniendo en cuenta las sesiones de tutoría grupal?

No.

**40.** ¿Hay algún tipo de evaluación de la acción tutorial que se realiza en la ESO?

Cuando se tiene la reunión de tutores a final de curso para la elaboración de la memoria pues si se hace una revisión de cómo ha ido la marcha, que se ha hecho y que no se ha hecho, de las dificultades que ha habido y de las propuestas de mejora que se hicieron el año pasado que si han ido bien o no han ido bien, se han hecho o no se han hecho y se hacen otras propuestas de mejora. En ese sentido se evalúa la acción tutorial que se ha llevado a cabo. Con el objetivo de realizar la memoria.

**41.** ¿Se realiza una evaluación de las tutorías de padres?

No. A parte de la reunión para la elaboración de la memoria, un poco de cómo ha ido las reuniones con los padres y tal, no.

**42.** ¿Qué obstáculos ve en el desarrollo de la acción tutorial?

Un obstáculo, a veces, es la falta de respuesta de los padres. O aunque no haya falta de respuesta hay una buena intención por su parte pero luego no se lleva a la práctica, con lo cual luego en la realidad se queda todo en nada. Es un obstáculo que incide en que la acción tutorial no sea efectiva. Esto repercute que el niño no evoluciona. Otro obstáculo es la edad. Están en una edad que lógicamente no aceptan en general, los consejos que les puedes

dar o las indicaciones que les des. Su primera reacción es rechazarlos por que vienen de un mayor.

**43.** ¿La optatividad que se oferta desde el Colegio es acorde a los intereses personales de los alumnos?

Yo creo que ese no es el criterio fundamental para el tema de la optatividad. Yo pienso que responde a lo que los alumnos pueden necesitar. Ahora no pienso que sea el criterio fundamental para seleccionar. Debe haber otros criterios de horarios y de disponibilidad de profesorado.

**44.** ¿Mantienen algún tipo de contacto con los Equipos de Orientación Educativa de la zona?

Ninguna. Aparte de la que has tenido tú este año.

**45.** ¿Existe coordinación por parte del Jefe de Estudios con los profesores – tutores?

Una cierta coordinación hay, aunque sea a nivel de que los tutores cuando hay problemas disciplinarios o problemas de algún tipo o con un padre siempre se deriva a jefatura. Los temas de falta y notas hay bastante coordinación.

**46.** ¿Existe comunicación fluida con los miembros del Departamento de Orientación?

Pienso que sí. Creo que en general sí.



**Departamento de Orientación**

**47.** El Departamento de Orientación ¿atiende las demandas solicitadas por los profesores – tutores?

Sí. Pienso que sí. Siempre.

**48.** En el caso de que un alumno necesite una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular ¿el Departamento de Orientación la realiza?

Hasta ahora no se ha realizado nunca. Quizás haya habido algún caso que lo hubiera necesitado pero también se ha planteado que se deberían haber hecho antes, en primaria, más que en secundaria.

**49.** A la hora de realizar una adaptación curricular individualizada o diversificación curricular por parte del Departamento de Orientación, ¿se solicita la colaboración del profesor – tutor?

Como no se ha realizado pues no.

**50.** ¿Y del Equipo Directivo?

Igual.

**51.** ¿El Departamento de Orientación proporciona material útil para la realización de las sesiones de tutoría grupal?

Sí, muy útil.

**52.** ¿El Departamento de Orientación propone actividades de perfeccionamiento sobre la acción tutorial para los profesores – tutores?

No se ha hecho todavía nada de perfeccionamiento como ya hemos hablado antes. Se puede hacer y sería bueno que se hiciera.

**53.** ¿Son accesibles los servicios del Departamento de Orientación?

En general sí. Aunque hay un problema, que no es del departamento de orientación, sino de horario por el número de horas que hay concedidas por parte del concierto, que es un poco limitado.

**54.** ¿Existe coordinación entre el profesor – tutor y el Departamento de Orientación?

Yo creo que en general sí existe esa coordinación. Luego hay profesores tutores y profesores tutores.

**55.** ¿En qué grado están coordinados el Departamento de Orientación y el Jefe de Estudios?

Desde fuera, y sólo es una sensación, poco.

**56.** ¿Se reúnen los Departamentos Didácticos con el Departamento de Orientación para la detección temprana de necesidades?

Hasta ahora no se ha hecho esto. Lo que es cierto que cuando hay algún problema que está más o menos detectado o que los tutores lo detectan a principio de curso o durante el primer trimestre si se ponen en contacto. Pero no como departamentos y sino como tutores.

**57.** ¿En qué medida piensa que es importante que el Colegio tenga Departamento de Orientación?

Pienso que es muy importante y desde que lo tenemos, la acción tutorial ha mejorado, ha prestado un servicio muy bueno a los profesores, a los profesores tutores, a los alumnos e, incluso, a los padres.

**58.** ¿Qué servicios del Departamento de Orientación cree que se utilizan más por los miembros del Colegio?

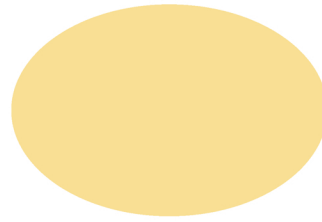
Uno es la orientación académica, posibilidades de estudios posteriores y todas estas cosas, optatividad, otros estudios,... Hay muchos tutores que le requieren esa información. Y luego cuando hay algún tipo de problema con algún alumno de dificultades de aprendizaje pues quizás ahí es detectar e intentar investigar donde pueden estar los fallos... la detección y la búsqueda de soluciones es una tarea más.

**59.** ¿Qué tipo de actuaciones realiza el Departamento de Orientación en el Colegio?

Para empezar responder a los requerimientos que le hacen los tutores de todo tipo. De estas dos cosas que hemos comentado anteriormente estar siempre a disposición y hacerlo y llevarlo a cabo. Luego también hace el tema del consejo orientador a los alumnos de cuarto y también previamente todos los tests de interés profesionales. Y también, por parte del equipo directivo, tiene adjudicado la elaboración del plan anual de centro, por lo menos de redacción y maquetación. El tema del plan de acción tutorial y de la memoria de tutores al final de curso. Además de algunas otras funciones adicionales como asesoramiento técnico informático, elaboración de la página web del colegio, charlas a los padres de educación infantil,...

**60.** Para finalizar ¿desea realizar alguna aclaración o sugerencia que complete esta entrevista?

Solamente comentarte que cuando la he leído (la entrevista), la mayoría de las preguntas las he respondido desde la perspectiva de tutor y no como secretario. Que si yo no fuese sido tutor pues muchas de estas preguntas tendría que haberlas respondido como la que te he dicho de la coordinación del departamento de orientación y jefatura de estudios.



*Universidad de Granada*

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

*Patronato Escolar Diocesano «San Juan de Ávila»*

