Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Máster (TFM)

La tutoría en la educación secundaria obligatoria: análisis del modelo de acompañamiento educativo en centros de enseñanza de Vigo

Luis Carrera González

Julio 2025

Trabajo Fin de Máster presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad Orientación Educativa.

La tutoría en la educación secundaria obligatoria: análisis del modelo de acompañamiento educativo en centros de enseñanza de Vigo

-

A titoría na educación secundaria obrigatoria: análise do modelo de acompañamento educativo en centros de ensinanza de Vigo

-

Tutoring in compulsory secondary education: analysis of the model of educational accompaniment in schools in Vigo

"La tutorización es la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos del "alumbramiento" conceptual, de ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación. Y en esta tarea nadie puede quedar excluido. Todos estamos invitados a mantener el diálogo como la forma más eficaz de la relación de ayuda. La tutorización es, pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital."

Pere Arnáiz

La tutoría, organización y tareas

"¡Basta un profesor -uno solo- para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás!"

Daniel Pennac

Mal de escuela

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster analiza la relación educativa entre el profesorado-tutor y el alumnado en Educación Secundaria Obligatoria, con especial atención al impacto del acompañamiento educativo en el desarrollo del estudiantado. La investigación adopta un enfoque mixto, con una metodología descriptiva que combina cuestionarios a 562 estudiantes de 3º y 4º de ESO con grupos focales a 27 tutores/as de seis centros educativos de Vigo, tanto públicos como concertados. Los resultados evidencian una valoración positiva del vínculo afectivo con el profesorado-tutor, especialmente en aspectos como la confianza, el respeto y la amabilidad. Sin embargo, se detectan áreas de mejora en el desarrollo de estrategias que fomenten la autonomía, la reflexión personal y la toma de decisiones del alumnado. Las chicas y el alumnado de centros concertados muestran percepciones más favorables en ambas escalas. El estudio subraya la importancia del estilo educativo democrático y de una tutoría entendida como acompañamiento integral, emocional y académico. Se concluye con la necesidad de fortalecer la formación y los recursos del profesorado-tutor, así como de impulsar cambios en las culturas de los centros que reconozcan y consoliden su función como figura clave en la construcción del proyecto vital del alumnado.

Palabras clave: relación educativa, acompañamiento educativo, tutoría, adolescencia, educación secundaria obligatoria.

Resumo

Este Traballo Fin de Máster analiza a relación educativa entre o profesorado-titor e o alumnado na Educación Secundaria Obrigatoria, con especial atención ao impacto do acompañamento educativo no desenvolvemento do estudantado. A investigación adopta un enfoque mixto, cunha metodoloxía descritiva que combina cuestionarios a 562 estudantes de 3º e 4º da ESO con grupos focais a 27 titores/as de seis centros educativos de Vigo, tanto públicos como concertados. Os resultados evidencian unha valoración positiva do vínculo afectivo co profesorado-titor, especialmente en aspectos como a confianza, o respecto e a amabilidade. Con todo, detectáronse áreas de mellora no desenvolvemento de estratexias que fomenten a autonomía, a reflexión persoal e a toma de decisións do alumnado. As rapazas e o alumnado de centros

concertados mostran percepcións máis favorables en ambas escalas. O estudo subliña a importancia do estilo educativo democrático e dunha titoría entendida como acompañamento integral, emocional e académico. Conclúese coa necesidade de fortalecer a formación e os recursos do profesorado-titor, así como de impulsar cambios nas culturas dos centros que recoñezan e consoliden a súa función como figura clave na construción do proxecto vital do estudantado.

Palabras chave: relación educativa, acompañamento educativo, titoría, adolescencia, educación secundaria obrigatoria.

Abstract

This Master's Thesis examines the educational relationship between the tutor-teacher and students in Compulsory Secondary Education, with special attention to the impact of educational accompaniment on student development. The research adopts a mixed-methods approach, using a descriptive methodology that combines questionnaires answered by 562 third- and fourth-year students with focus groups involving 27 tutors from six schools in Vigo, both public and state-funded private. The results show a positive appraisal of the affective bond with the tutor-teacher, particularly in areas such as trust, respect, and kindness. However, areas for improvement are identified in the development of strategies that foster student autonomy, personal reflection, and decision-making. Female students and those in state-funded private schools report more favorable perceptions on both scales. The study highlights the importance of a democratic educational style and a tutoring approach understood as comprehensive—emotional and academic—support. It concludes by underscoring the need to strengthen tutor-teacher training and resources, as well as to promote cultural changes within schools that recognize and reinforce their role as a key figure in shaping students' life projects.

Keywords: teacher-student relationship, educational accompaniment, tutoring, adolescence, compulsory secondary education.

Índice

Introducción y objetivos del estudio **1**

1 Fundamentación teórica **3**

1.1 Una aproximación a la orientación educativa 3

1.2 La función de la tutoría en la educación secundaria 4

1.2.1 El marco legislativo de la orientación y la tutoría en Galicia y España 5

1.3 La relación educativa entre profesorado-tutor y alumnado 6

1.4 El acompañamiento educativo (A.E.) como modelo de intervención tutorial 11

1.4.1 La persona en el centro del proceso educativo 11

1.4.2 El acompañamiento educativo en el ámbito de la tutoría 12

1.4.3 Estilo educativo 16

2 Metodología de investigación **17**

2.1 Diseño de la investigación 17

2.2 Muestra 18

2.2.1 Características de las personas participantes 18

2.3 Instrumentos y técnicas de recogida de información 19

2.3.1 Diseño inicial del cuestionario y los grupos focales 19

2.3.2 Validación del cuestionario por juicio de expertos/as 20

2.3.3 Versión final de los cuestionarios 21

2.4 Procedimiento de recogida de información 21

2.5 Análisis de datos 21

2.5.1 Análisis de la estructura factorial del cuestionario 22

3 Resultados **23**

3.1 Resultados generales 23

3.1.1 Resultados de los ítems que conforman las escalas 23

3.1.2 Estilo educativo y rol del profesorado-tutor 25

3.1.3 Aspectos más valorados en la relación educativa 27

3.1.4 Mejoras en la relación educativa 28

3.1.5 Calificación asignada a la relación educativa 30

3.2 Resultados en función del género y titularidad del centro educativo 31

3.2.1 Resultados en función del género 31

3.2.2 Resultados en función de la titularidad del centro educativo 31

Conclusiones **32**

Referencias **35**

Anexos **41**

Introducción y objetivos del estudio

Desde los inicios de la orientación educativa, el concepto de acompañamiento ha sido un faro que ha iluminado discursos, normativas y propuestas teóricas, dibujando la silueta de un ideal pedagógico que nunca ha terminado de materializarse por completo. Ha estado presente en las leyes que regulan la acción tutorial, en distintos programas de intervención y en las aspiraciones de quienes conciben la educación como un proceso relacional. Sin embargo, a pesar de este protagonismo en el lenguaje y la intencionalidad educativa, sigue sin consolidarse como un modelo explícito que responda a la necesidad de fortalecer el vínculo entre profesorado y alumnado. Se habla de acompañamiento, pero rara vez se estructura; se reconoce su valor, pero no se concreta en una propuesta definida. Y es en esta ausencia donde surge una pregunta esencial: ¿cómo se configura realmente el papel del profesorado-tutor en la educación secundaria? ¿Es su labor meramente administrativa o, por el contrario, tiene la responsabilidad de convertirse en un referente que acompañe a los/as estudiantes en su proceso de desarrollo personal?

Estos profesionales tienen un rol importante en el contexto de la tutoría en los centros de educación secundaria en Galicia, pues tienen la posibilidad de ser un elemento central en el acompañamiento del alumnado durante una etapa llena de incertidumbre, cambios y transformaciones, como es la adolescencia (Giner & Puigardeu, 2008). Dar respuesta a estos interrogantes supone, además, abrir el antiguo debate sobre si la educación en contenidos académicos tiene mayor relevancia que la educación que aspira a desarrollar a la persona en todas sus dimensiones. O si el tutor/a, en ocasiones, tiende a desvincularse de su papel de educador/a.

La tutoría es un espacio y un tiempo en el que el alumnado necesita encontrar en el profesorado-tutor un profesional que aporte una relación interpersonal, desarrollando un ambiente de confianza y apoyo (Wentzel & Ramani, 2016). Además, la importancia del cuidado y la creación de un ambiente seguro en las instituciones educativas ha ido ganando espacio desde hace años en las políticas educativas de los centros (Ley Orgánica 8/2021). La ética del cuidado (Camps, 2021) se propone como un modelo social y educativo que debe prevalecer frente a discursos –o dinámicas– punitivas, hostiles e individualistas, donde la educación no se limite a la transmisión de conocimientos, sino que sea entendida como una tarea predominantemente comunitaria (Dewey, 1916; Freire, 1970; Vygotsky, 1978).

El constructo social de educación que se utiliza en la actualidad entiende que los/as adolescentes no son meros receptores de información ni simples procesadores; son personas con necesidades, vulnerabilidades, y aspiraciones. A pesar de que haya paradigmas que insisten en lo contrario. El enfoque de este trabajo se justifica en la necesidad de reforzar la

función orientadora del profesorado-tutor, entendida como un apoyo al alumnado en esta etapa educativa, especialmente frente a los retos específicos que enfrentan.

Diversas investigaciones han explorado la relación educativa entre el profesorado y el alumnado en el contexto escolar, subrayando la relevancia de esta interacción diádica en el bienestar de los/as estudiantes. Entre los estudios más destacados se encuentran los de Vila (2019), Esteve (2010), Touriñan (2019), Gehlbach et al. (2012), Pianta (1998, 2001), Pianta et al. (2012), y Bernstein & Noam (2013), entre otros. Además, otras investigaciones recientes como las de Ervin (2019), Center on PBIS (2025), Howard et al. (2020), Roorda & Koomen (2021) y López & Martín (2023) contribuyen a esta línea de investigación *teacher-student relationships (TSR's)*, aportando evidencias sobre el impacto que tienen las relaciones positivas entre el profesorado y alumnado en su desarrollo.

En cuanto al modelo de acompañamiento educativo, este está siendo reconocido como un modelo funcional para el desarrollo integral del alumnado. Investigadores como Domínguez (2017, 2022), García & Mendía (2015), y Pirard et al. (2018) han diseñado diversas propuestas teóricas destacando su capacidad para promover entornos educativos que no solo profesionalizan al profesorado, sino que también abordan de manera integral las múltiples dimensiones de la persona.

El objetivo general de este Trabajo Fin de Máster es investigar sobre la presencia del modelo de acompañamiento educativo en la relación establecida entre el profesorado-tutor y el alumnado de distintos centros de educación secundaria en Vigo. Asimismo, cuenta con unos objetivos específicos, en los que se busca conocer el estado de la cuestión a través de una revisión bibliográfica de la literatura existente y diseñar e implementar la investigación, para analizar los principales hallazgos en el contexto estudiado.

Además, este trabajo se enmarca en la modalidad de inicio a la investigación de campo, empleando una metodología mixta, que combina diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información; concretamente, un cuestionario dirigido al alumnado y grupos focales al profesorado-tutor.

En lo relativo a la propia organización del documento, después de esta introducción y contextualización alrededor del estado de la cuestión y los objetivos del estudio, se profundiza sobre el marco teórico, realizando diversas paradas en conceptos clave como son: la tutoría como eje de la orientación educativa, la relación educativa y el modelo teórico de acompañamiento educativo, seguido de una descripción detallada de la metodología, muestreo e instrumentos utilizados. A continuación, después del análisis, se exponen los resultados obtenidos desde una perspectiva global, para después ser desglosados según el género y titularidad del centro educativo. Finalmente, se incluyen las conclusiones y

recomendaciones derivadas del estudio, así como los anexos pertinentes, incluyendo el compromiso de inicio del TFM (ver Anexo 1) y un cronograma detallado (ver Anexo 2).

1 Fundamentación teórica

1.1 Una aproximación a la orientación educativa

La función orientadora en la educación secundaria es esencial para acompañar el desarrollo integral del alumnado. Según Bisquerra (1996), la orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda continuo que busca potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Por su parte, Veláz de Medrano (1998) la define como un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos destinados a planificar, diseñar, aplicar y evaluar intervenciones psicopedagógicas preventivas y comprensivas, dirigidas tanto a las personas como a las instituciones, con el objetivo de facilitar su desarrollo integral. Boza (2001) destaca la orientación como un proceso sistemático y continuo, enfocado en la prevención y el desarrollo personal, social y profesional, involucrando a diversos agentes educativos y sociales.

Las definiciones anteriormente mencionadas comparten varias características comunes, como la concepción de la orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica, el énfasis en ser entendida como un proceso de ayuda, y la finalidad de fomentar el desarrollo integral del individuo. Además, se reconoce que la orientación no es responsabilidad exclusiva de la persona orientadora, sino que implica a todos los agentes educativos.

La evolución de la orientación ha superado la visión asistencial o terapéutica exclusiva (Madrigal et al., 2008), adoptando un enfoque más amplio y sistémico, con programas e iniciativas que integran los principios de prevención, desarrollo e intervención social. La prevención es clave para preparar a las personas frente a las crisis del desarrollo, promoviendo conductas saludables y competencias personales. Este principio también abarca el concepto de *empowerment* (Hervas, 2006), entendido como el proceso mediante el cual las personas adquieren control sobre asuntos de interés propio.

El desarrollo, por otro lado, implica acompañar al individuo en su crecimiento personal, dotándolo de las competencias necesarias para enfrentar las demandas de las etapas evolutivas. Este principio se fundamenta en el movimiento a favor de la carrera (*career education*), situando al orientador/a en un proceso continuo que busca involucrar al estudiante en su proyecto de vida personal (Martínez, 2002; Novoa et al., 2019).

La intervención social también es fundamental, ya que considera las condiciones ambientales y contextuales del individuo, enfocándose en modificar tanto aspectos de su entorno educativo como del contexto social que le acompaña (Madrigal et al., 2008).

Existen tres niveles de intervención en los que se articula el proceso de orientación: el sectorial, que engloba los recursos externos de apoyo y asesoramiento; el nivel de centro, en el que actúan los departamentos de orientación; y el nivel de aula, donde la labor orientadora recae principalmente en los tutores/as, quienes trabajan directamente con un grupo de alumnos/as (Torrego et al., 2014).

1.2 La función de la tutoría en la educación secundaria

A nivel de aula, la acción tutorial se entiende como una tarea pedagógica dirigida fundamentalmente a la orientación, el acompañamiento y el seguimiento del alumnado. Su objetivo principal es garantizar que el proceso educativo de cada estudiante se desarrolle de manera integral, adaptándose a sus características y necesidades individuales (Álvarez & Álvarez, 2022).

Este concepto abarca un espacio más amplio que el de tutoría, ya que incluye todas las actividades planificadas y organizadas dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT). La tutoría, en sentido más concreto, se refiere a las acciones que el profesorado-tutor realiza tanto individual como colectivamente con el alumnado de un grupo clase, con el propósito de facilitar su desarrollo personal y académico (Lázaro & Asensi, 1989). Según Álvarez & Bisquerra (1996), esta labor orientadora no solo aborda aspectos académicos, sino también objetivos de desarrollo personal y social, teniendo como meta última la autorrealización del alumnado. Estos mismos autores, en una obra más reciente (Álvarez & Bisquerra, 2024), llegan a entender la tutoría como un proceso de acompañamiento presencial y virtual dirigido al desarrollo pleno del estudiante y orientado al progreso de su proyecto de vida personal. Ante el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la acción tutorial debe hacerse presente en estos nuevos retos y espacios.

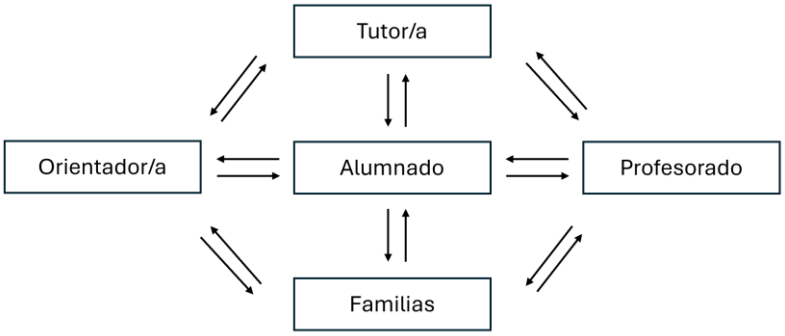
El profesorado-tutor es la figura central en el desarrollo de la acción tutorial. Este docente asume funciones específicas con respecto a su grupo de alumnos/as, convirtiéndose en su principal referente dentro del centro educativo. Entre sus responsabilidades destacan el seguimiento del proceso educativo de los/as estudiantes a nivel individual y grupal, la coordinación del equipo docente y la mediación entre el centro y las familias (Torrego et al., 2014). Aunque la acción tutorial involucra al conjunto del profesorado, el tutor/a desempeña un rol clave como coordinador y como figura de orientación directa, asegurando que las intervenciones sean coherentes y alineadas con las necesidades del alumnado.

Los principales agentes implicados en el desarrollo de la acción tutorial (ver Figura 1) son el profesorado-tutor, el resto del profesorado, el orientador, el alumnado y las familias (Álvarez & Bisquerra, 1996). Este enfoque interdependiente permite abordar las necesidades educativas de manera conjunta, facilitando una intervención coordinada. En este sentido, las funciones del tutor/a adquieren una dimensión amplia y multidimensional, incluyendo: conocer

la situación de cada alumno/a dentro del grupo, el centro y su entorno familiar; atender especialmente a aquellos estudiantes con algún tipo de dificultad, problemas familiares o falta de motivación; identificar las necesidades educativas individuales y grupales y orientar al alumnado en su proceso de toma de decisiones. Además del papel del tutor/a en el fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima del alumnado.

Figura 1

Principales agentes implicados en la acción tutorial



Nota. Álvarez & Bisquerra (2024), p. 25.

1.2.1 El marco legislativo de la orientación y la tutoría en Galicia y España

La normativa sobre orientación educativa y tutoría en la educación secundaria en España ha experimentado una evolución desde el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987) donde se introduce un nuevo modelo de orientación. Más tarde, la Ley General de Educación de 1970 sentó las bases para la tutoría y orientación como elementos explícitos dentro del sistema educativo, marcando un punto de partida para el desarrollo de estas funciones a lo largo del tiempo.

La Ley Orgánica 1/1990, también conocida como L.O.G.S.E., en su artículo 60.1 se refuerza el papel de la tutoría y la orientación como parte de la función docente, estableciendo el derecho del alumnado a recibir orientación en los campos psicopedagógico y profesional a través de un profesor/a tutor/a.

En 1996, el Real Decreto 83/1996 especificó las funciones del tutor/a, subrayando su papel en la integración de los alumnos/as en el grupo, la orientación académica y profesional, y la mediación en las demandas e inquietudes del alumnado, considerando la función tutorial como algo inherente al rol docente.

El Decreto 120/1998 reguló la orientación educativa en Galicia, introduciendo un enfoque preventivo y de detección temprana, que diera respuesta a la necesidad de apoyo especializado en orientación para mediar entre las demandas del alumnado y las oportunidades socioeconómicas y profesionales de la comunidad.

En 2020, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (L.O.M.L.O.E.) introdujo nuevos principios y objetivos para la educación secundaria obligatoria, subrayando la importancia de la tutoría y la orientación en la personalización del aprendizaje y el desarrollo de competencias que promuevan la autonomía y la reflexión personal. Los artículos 23 y 81 de esta ley recalcan la función de la tutoría en el acompañamiento socioeducativo personalizado y en la atención preferente al alumnado vulnerable.

Finalmente, de nuevo en el Decreto 156/2022, que regula el currículum de la E.S.O. en Galicia se insiste en el papel de la tutoría y orientación en la educación secundaria como elementos fundamentales del proceso educativo (artículo 20), estableciendo que cada grupo de alumnos/as debe contar con un tutor/a que los acompañe en su desarrollo educativo, destacando la importancia de una acción tutorial y orientación integrada y continua.

En lo relativo a las funciones del profesorado-tutor, se observan algunas diferencias relevantes entre la legislación vigente y la literatura existente (ver Anexo 3).

1.3 La relación educativa entre profesorado-tutor y alumnado

La teoría del apego, propuesta por John Bowlby (1969) y complementada por Ainsworth et al. (1978), sostiene que las relaciones tempranas con los cuidadores influyen en la personalidad y los comportamientos relacionales de los niños/as. Según Bowlby, los bebés comunican sus necesidades a través de comportamientos instintivos, buscando una conexión segura con su cuidador/a. Este vínculo inicial moldea la forma en que los individuos se relacionan a lo largo de su vida. En el ámbito educativo, el apego influye en la capacidad de los/as estudiantes para formar relaciones con sus docentes y compañeros/as. Geddes (2006) señala que los estilos de apego afectan a la regulación emocional y la forma en que los estudiantes enfrentan desafíos. Un aula con relaciones positivas puede actuar como un entorno compensatorio para aquellos con apego inseguro (Colley & Cooper, 2017).

Existen cuatro estilos de apego (Ainsworth et al., 1978): seguro, ansioso-ambivalente, evitativo y desorganizado. El apego seguro se caracteriza por cuidadores/as atentos y afectivos, lo que fomenta un desarrollo emocional y social saludable. El apego ansioso-ambivalente genera dependencia extrema y miedo al rechazo, dificultando el manejo de emociones. El apego evitativo implica independencia aparente, pero los niños experimentan malestar emocional interno. Finalmente, el apego desorganizado se asocia con experiencias traumáticas y provoca comportamientos erráticos y dificultad para establecer relaciones estables. Sin embargo, es importante no compartimentar estos tipos, pues sus separaciones son ambiguas y flexibles.

En la adolescencia, una etapa crucial de la vida caracterizada por una alta vulnerabilidad para el desarrollo de trastornos mentales (Fernández & Villamarín, 2021), estos

estilos de apego continúan influyendo en las relaciones con compañeros/as, docentes y figuras adultas. Durante la educación secundaria, los/as adolescentes, aún en proceso de desarrollo emocional y social, pueden manifestar los efectos de un apego inseguro, lo que afecta su capacidad para manejar el estrés, establecer vínculos de confianza y afrontar las demandas académicas. Los educadores/as tienen un papel crucial al proporcionar un entorno seguro y comprensivo que favorezca el desarrollo emocional y la construcción de relaciones saludables (Kussin, 2024). En esta fase, los adolescentes enfrentan la ansiedad provocada por la pérdida de un cuerpo infantil al que ya estaban acostumbrados y los abrumadores cambios físicos que trae la pubertad. Este periodo también se acompaña de una sensación de pérdida de control, ya que las habilidades que poseían en la infancia parecen insuficientes para manejar la nueva realidad (Fernández & Villamarín, 2021).

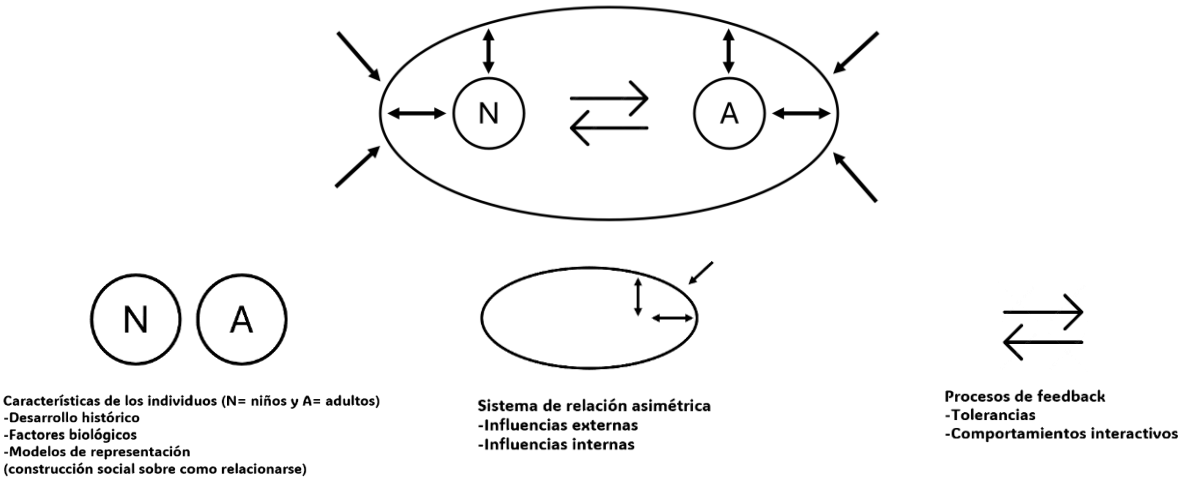
Los/as adolescentes suelen mostrar elevada impulsividad, inestabilidad e intensidad emocional, cambios en el cronograma del sueño, y nuevas emociones nunca experimentadas. La adolescencia se caracteriza también por una gran capacidad de aprendizaje, debido a la neuroplasticidad cerebral, y una sensibilidad del cerebro al entorno. Durante este periodo se produce un proceso de poda sináptica a gran escala, lo que optimiza las conexiones neuronales (Graell, 2024).

A pesar de esta capacidad de aprendizaje, los/as adolescentes presentan una valoración inmadura de los riesgos, atribuida a la inmadurez del lóbulo frontal del cerebro. Además, muchos experimentan el fenómeno de la “audiencia imaginaria” (Elkind, 1967), en el cual creen que están siendo observados y evaluados constantemente por los demás, lo que intensifica su auto-conciencia y preocupación por la percepción social.

Durante esta etapa, las relaciones educativas entre profesorado y alumnado en el aula desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral del alumnado, al influir tanto en su adaptación social como en su desarrollo emocional y académico. Desde una perspectiva sistémica (ver Figura 2), estas relaciones se entienden como subsistemas diádicos, donde profesor/a y alumno/a interactúan como partes de un sistema dinámico y complejo (Hinde, 1987). En este contexto, las relaciones educativas no pueden reducirse exclusivamente a las características individuales de sus participantes, como el temperamento o las habilidades comunicativas, ni a los patrones de interacción o refuerzo entre ellos (Sroufe & Jacobvitz, 1989). Además, estas relaciones están marcadas por la asimetría inherente al vínculo, en el cual el profesor/a, como figura más madura, asume una responsabilidad mayor por la calidad de la relación.

Figura 2

Relaciones educativas entre adultos y niños/as



Nota. Pianta (1998), p. 72.

Esta asimetría implica que el profesorado, además de ser dinamizador de situaciones de aprendizaje, cumple otros roles fundamentales como de: cuidador, mediador entre iguales, modelo de comportamientos, investigador o comunicador. Su labor no se limita a la transmisión de conocimientos –un paradigma demandado por una gran cantidad de académicos–, sino que abarca también el acompañamiento del alumnado (Pianta, 1997). Para que estas funciones se ejerzan, es necesario un proceso continuo de construcción de la relación, basado en la reciprocidad y la sincronía. Por ejemplo, un profesor/a que interpreta las señales de frustración de un estudiante y actúa para canalizar su malestar demuestra sensibilidad, mientras que compartir momentos de risa o satisfacción mutua refuerza la sincronía en la relación (Howes & Hamilton, 1992).

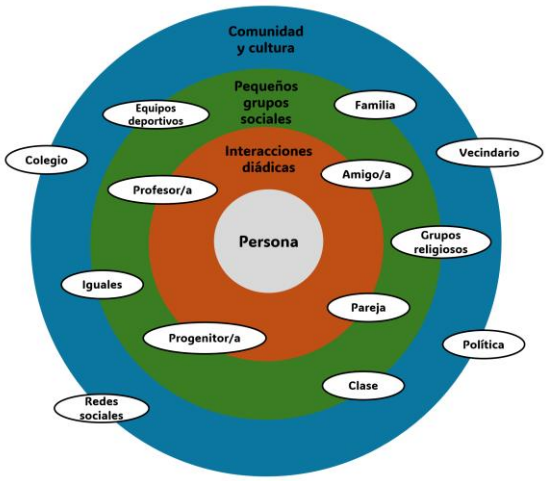
Todos estos elementos, pueden agruparse en distintas dimensiones que sirven como indicadores de la relación educativa entre el profesorado-tutor y el alumnado. La *Cercanía* (CER) se refiere a la capacidad del tutor/a para generar un ambiente afectivo y cálido que propicie una conexión genuina y facilite la comunicación y la integración (Brinkworth et al., 2018; Roeser et al., 1998). La *Empatía* (EMP) se manifiesta en la habilidad del tutor para captar y comprender las emociones del estudiante, lo que le permite responder de manera sensible y adaptada a sus necesidades (García et al., 2021). Por otro lado, la *Motivación* (MOT) que transmite el tutor/a también es importante para trasladar al alumno/a una cierta proyección de futuro, impulsándolo a planificar y esforzarse por alcanzar sus metas, mientras que la *Confianza* (CON) se fundamenta en la percepción del estudiante de que el tutor/a es un referente sólido y seguro con el que poder contar (Brinkworth et al., 2018; Hamre & Pianta, 2006).

La dimensión de *Apoyo* (APO) se traduce en la atención individualizada y la disposición del tutor a facilitar el desarrollo integral del estudiante, promoviendo un entorno en el que se sienta respaldado para superar desafíos y potenciar sus capacidades. En contraste, la *Dependencia* (DEP) evalúa la tendencia del alumno/a a subordinarse al tutor/a para obtener orientación o apoyo, recurriendo excesivamente a él/ella y limitando el desarrollo de su autonomía. Además, el Conflicto (CNF) evalúa la presencia de interacciones negativas, tales como: falta de comunicación, comentarios ofensivos o actitudes que generan malestar en el alumnado. Finalmente, el *Respeto* (RES) resulta ser un componente importante en el buen trato que recibe el alumno/a, reconociendo su dignidad como individuo (Ang et al., 2020; Muller, 2001; Pianta, 2001).

Por otro lado, las relaciones educativas se enmarcan en la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1976), que entiende los comportamientos individuales en función de su interacción dentro de un sistema mayor (ver Figura 3). En este caso, el sistema abarca desde niveles más amplios, como la comunidad y la cultura, hasta niveles más próximos, como el aula y la interacción diádica entre profesor/a y alumno/a (Bronfenbrenner, 1979; Pianta & Walsh, 1996). Estos niveles están interrelacionados y el ambiente escolar, junto con las interacciones diádicas que surgen dentro del, influyen en la calidad de las relaciones que se establecen.

Figura 3

Influencia de los contextos en el desarrollo



Nota. Adaptado de Pianta & Walsh (1996), Bertalanffy (1976) y Bronfenbrenner (1979).

Además, las relaciones educativas tienen un impacto directo en las trayectorias académicas de los estudiantes, siendo factores protectores frente al fracaso escolar y predictoras del éxito (Birch & Ladd, 1996; Pianta et al., 1995). A nivel social y emocional, las

interacciones positivas fomentan el desarrollo de habilidades como la autorregulación, el establecimiento de vínculos saludables con iguales y la adaptación al contexto escolar (Denham & Burton, 1996; Howes et al., 1994). En contraste, las relaciones conflictivas o disfuncionales, caracterizadas por alta dependencia, falta de comunicación o emociones negativas, pueden obstaculizar el desarrollo del alumnado (Pianta, 1994).

La influencia de las relaciones educativas va más allá del contexto del aula. Estudios como los de Birch & Ladd (1996) destacan que los/as estudiantes que experimentan un alto grado de conflicto en la relación con sus docentes tienden a desarrollar actitudes negativas hacia la escuela, aumentando el riesgo de abandono escolar. En contraste, las relaciones cálidas y de apoyo se asocian con un mejor rendimiento académico y una mayor disposición hacia el aprendizaje.

Pianta (1994) identificó varios tipos de relaciones entre profesorado-alumnado, que incluyen: relaciones dependientes, caracterizadas por una excesiva necesidad de proximidad del estudiante hacia el profesor/a; relaciones funcionales promedio, donde no hay conflictos relevantes, pero tampoco una conexión especialmente cálida; relaciones disfuncionales, marcadas por la irritación o la frustración; y relaciones positivas, donde predominan la calidez, la comunicación y el apoyo mutuo. Estas relaciones afectan directamente el comportamiento del estudiante en el aula, desde su implicación en el proceso de aprendizaje hasta su interacción con sus compañeros/as.

Un aspecto menos explorado, pero igualmente relevante, es el rol de las creencias del docente en la configuración de la relación. Los profesores que perciben las emociones y comportamientos del alumnado como aspectos importantes de su desarrollo suelen ser más sensibles y receptivos a las necesidades individuales, creando un entorno más inclusivo y favorecedor (Pianta et al., 1997). Estas percepciones, junto con la capacidad del docente para ajustar sus estrategias en función de las necesidades del grupo, son determinantes para establecer relaciones saludables. De hecho, el efecto Pigmalión (Rosenthal & Jacobson, 1968) ejerce como un fenómeno que sugiere que las expectativas de los docentes sobre el alumnado tienen un efecto influyente en el desempeño de estos.

El ambiente escolar también juega un papel clave en la configuración de estas relaciones. Las aulas deben proporcionar un entorno seguro, donde los/as estudiantes puedan desarrollarse emocional y socialmente. Cuando los/as docentes logran establecer vínculos de confianza y apoyo, se convierten en figuras de apego secundarias para los alumnos/as, ayudándolos a desarrollar una percepción positiva de sí mismos y de sus relaciones interpersonales (Spilt et al., 2025). Este tipo de relación puede funcionar como una profecía autocumplida, ya que las expectativas positivas del docente sobre sus estudiantes pueden fomentar un mayor rendimiento (Merton, 1948). Sin embargo, cuando los educadores/as no

logran ver más allá de las conductas disruptivas del estudiante, pueden perpetuar estilos de relación inseguros, reforzando dinámicas de rechazo o exclusión (Kussin, 2024). En este sentido, el efecto halo muestra cómo influye la percepción y la respuesta de los/as docentes al alumnado: si una conducta es percibida como representativa de la totalidad del estudiante, esto puede limitar su capacidad para reconocer sus potencialidades (Thorndike, 1920).

El tutor/a, en su interacción con el alumnado, debe recopilar información clave para ofrecer un apoyo personalizado. Esto incluye su trayectoria educativa, los factores que inciden en su aprendizaje, y elementos como sus estrategias de aprendizaje, su nivel de motivación, el autoconcepto y el entorno familiar. Además, es importante entender el rol del grupo-clase y el contexto social cercano del alumno/a como subsistemas dentro de la teoría general de sistemas, donde intervienen factores culturales, hábitos de ocio y relaciones con grupos de referencia. Este conocimiento permite al tutor/a adaptar sus intervenciones a las necesidades específicas del alumnado (Delval, 2002).

Los deberes del tutor/a en las interacciones con el alumnado, según Giner & Puigardeu (2008), incluyen: establecer relaciones de confianza, realizar un seguimiento personalizado, fomentar la autonomía, orientar y acompañar a los/as estudiantes, y tratarlos de manera justa. También es fundamental protegerlos de cualquier forma de agresión, respetar su diversidad y mantener el secreto profesional. Estos principios se complementan con una deontología que incluye los compromisos de beneficencia, no maleficencia, confidencialidad y autonomía, orientados al bienestar y desarrollo del estudiante.

1.4 El acompañamiento educativo (A.E.) como modelo de intervención tutorial

1.4.1 La persona en el centro del proceso educativo

La ética del cuidado se fundamenta en el reconocimiento de la necesidad y la vulnerabilidad como características inherentes al ser humano, que deben ocupar un lugar central en cualquier concepción ética. Este paradigma plantea que el cuidado no es únicamente una responsabilidad privada o femenina en contextos patriarcales, sino una obligación colectiva y una prioridad política en las democracias modernas (Camps, 2021). Existe, por tanto, un derecho universal a ser cuidado y un deber igualmente universal de cuidar, que debe ser asumido tanto individual como colectivamente, sin excepciones. Frente al individualismo racionalista predominante, la ética del cuidado propone un enfoque relacional y empático que redefine las relaciones humanas, priorizando la conexión y la reciprocidad.

En este marco se circunscribe el modelo de acompañamiento educativo, donde educar se entiende como un proceso profundamente vinculado al cuidado y al acompañamiento. Y para ello, la educación debe centrarse en la persona como núcleo del proceso educativo, entendida no sólo como un individuo a nivel psicológico ni como un mero ser biológico, sino

como un ser consciente, libre y relacional, capaz de orientar sus capacidades hacia la plenitud desde un sentido trascendente (Domínguez, 2022). La educación no se limita a preparar alumnos/as para el sistema laboral; su misión es mucho más profunda: promover el desarrollo integral de personas que crecen a través del encuentro y la relación con los demás.

Desde esta perspectiva, la educación se convierte en un acontecimiento social y relacional, que implica comprender qué es una persona y cuáles son sus dimensiones. Las personas no son únicamente seres sociales; son comunitarias, pues su realización solo se logra en interacción con otros.

Las dimensiones de la persona son múltiples e interconectadas, abarcando aspectos físicos, emocionales, sociales y espirituales. Esta visión integral ha sido desarrollada por autores contemporáneos como Torralba (2005), quien propone comprender al ser humano desde una perspectiva holística que incluye la dimensión corporal o biológica, la dimensión psicoafectiva, la dimensión sociocomunitaria y la dimensión espiritual o existencial.

1.4.2 El acompañamiento educativo en el ámbito de la tutoría

En este apartado, se presenta el modelo teórico desarrollado principalmente por Domínguez (2019; 2022) a excepción de algunas aportaciones de otros autores, que serán indicados correspondientemente.

El acompañamiento se distingue como una tarea interpersonal que implica a diversas figuras: padres, madres, educadores/as, terapeutas, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, entre otros. Cada uno de ellos/as ofrece un tipo de acompañamiento específico, como el educativo, deportivo, familiar o terapéutico. En el ámbito educativo, este acompañamiento adquiere un significado particular, centrado en promover el desarrollo integral del alumno/a, fomentando su autonomía, sentido crítico y capacidad para afrontar retos.

Este desarrollo integral se desglosa en diversas metas y objetivos que guían este proceso. Una de las principales es ayudar al alumno a tomar conciencia de su propio sentido y compromiso, fomentando que asuma la responsabilidad sobre su vida, reflexione sobre sus valores y descubra el significado de su existencia. Este modelo se distingue de otros enfoques como el coaching o el counseling (ver Anexo 4), ya que integra una dimensión existencial que invita al alumno/a a comprometerse con su desarrollo personal y con su contribución al entorno que lo rodea. Otro objetivo es facilitar al estudiante el desarrollo de su proyecto de vida. Este proyecto se entiende como un plan estructurado que contempla qué hacer, cómo hacerlo, cuándo, con quién y con qué medios, permitiendo al alumno tomar decisiones conscientes que orienten su camino hacia la autorrealización. Además, el acompañamiento también se centra en ayudar al alumno a vivir plenamente su momento biográfico, reconociendo los desafíos y metas propios de cada etapa vital. En el caso de la adolescencia, estos retos incluyen la construcción de la identidad, la apertura a relaciones con otros/as, la asunción de libertad y

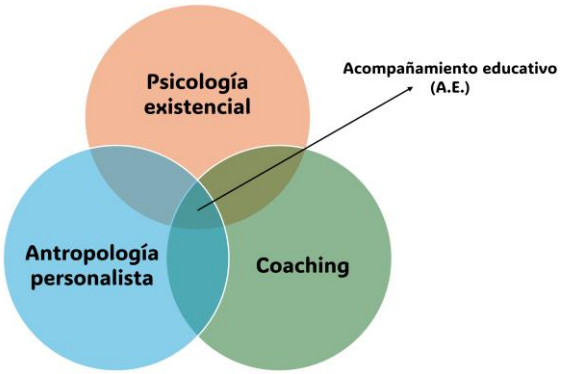
responsabilidad, la construcción de un carácter sólido y el desarrollo de una voluntad orientada al bien común.

Asimismo, también busca promover actitudes adecuadas que permitan al alumno/a afrontar sus circunstancias de manera positiva. Esto implica tomar conciencia de su realidad, aceptar las situaciones que vive y desarrollar estrategias para abordar conflictos, necesidades y problemas no resueltos. Este proceso también fomenta la exploración de nuevas perspectivas y la búsqueda de experiencias comunitarias enriquecedoras, así como la adquisición de competencias éticas que contribuyan al fortalecimiento de su vida personal y social. En definitiva, el A.E. en el contexto tutorial trasciende la resolución de problemas inmediatos, centrándose en un desarrollo integral que ayude al alumnado a reflexionar sobre su vida, enfrentar sus retos y construir un futuro coherente con sus valores y su identidad.

A diferencia de otras modalidades, como el coaching, el acompañamiento educativo tiene una base antropológica personalista y de psicología existencial (ver Figura 4). Mientras el coaching se enfoca en el individuo y parte de la idea de que todos los recursos necesarios para el desarrollo personal ya están en el interior de la persona, el acompañamiento educativo considera a la persona en su totalidad, incluyendo sus carencias y la necesidad de figuras de adultos que sirvan como apoyos externos (Gaëtan, 2012). Este último no se limita a ayudar a alcanzar metas individuales, sino que orienta hacia una transformación más profunda.

Figura 4

Modelo teórico del A.E.



Nota. Adaptado de Domínguez (2022)

Desde una perspectiva personalista, el acompañamiento educativo se concibe como un proceso que lleva a la persona desde una actitud individualista, centrada en sus propios intereses, hacia una apertura hacia los demás. Según autores como Buber (2005) y Mounier (1949), el individuo se enfoca en lo práctico, la persona se define por dar(se) y participar.

El A.E. en el ámbito de la tutoría es un proceso relacional que implica un crecimiento mutuo entre el docente y el alumno/a. Ambos, desde sus propias circunstancias biográficas,

recorren juntos un camino vital. El acompañante no solo guía, sino que también es interpelado y transformado por el proceso. Acompañar significa, fundamentalmente, establecer un proceso de encuentros pautados en el tiempo, donde el acompañante facilita que el acompañado/a tome las riendas de su vida con responsabilidad y aplique los cambios necesarios para orientarla hacia un desarrollo pleno. No se limita a resolver problemas concretos, sino que promueve el fortalecimiento personal, la sanación emocional y la integración del individuo en su entorno. Este proceso lleva al alumno/a a interrogarse sobre el sentido de su vida y a orientar su recorrido vital desde las experiencias vividas. Además, como decíamos, el acompañante tiene la tarea de abrir al alumno/a a la experiencia comunitaria, fomentando no solo su sociabilidad —la capacidad de convivir con otros—, sino también su donatividad, que implica vivir con un espíritu de entrega hacia los demás.

Este tipo de acompañamiento se sustenta en dos pilares esenciales: el arte de la pregunta y el arte de la escucha. Por un lado, las preguntas planteadas al alumno/a deben ser abiertas, sencillas y orientadas a promover la autorreflexión del alumno/a, ayudándole a reinterpretar su situación y explorar posibles soluciones. Este enfoque, inspirado en el diálogo socrático y métodos como el modelo GROW (Whitmore, 2018), busca que el alumno/a se conozca mejor y encuentre respuestas desde su perspectiva. Por otro lado, el arte de la escucha requiere descentrar al educador/a y dar protagonismo al alumno/a. Esto implica acogerlo incondicionalmente, prestar atención tanto a lo que dice como a cómo lo dice, conectar emocionalmente y evitar juicios o interrupciones.

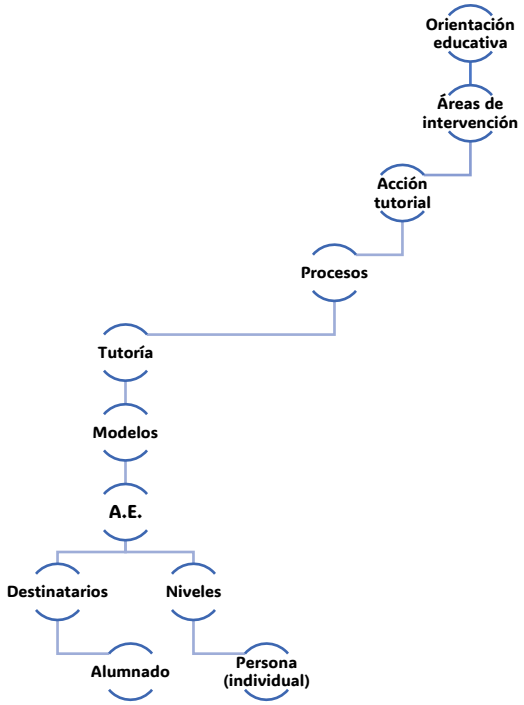
Es un modelo que se encuentra delimitado dentro de la acción tutorial de la orientación educativa (ver Figura 5), cubriendo sus tres principios fundamentales: prevención, desarrollo e intervención social, ofreciendo un enfoque integrador. También está inmerso dentro de los nuevos modelos ecléticos de intervención orientadora, aunque destaca en su proximidad al modelo counseling o clínico (ver Anexo 4), por utilizar la entrevista como principal instrumento, además de otras similitudes como la importancia de la relación interpersonal y la responsabilidad del educador/a como experto/a en ese proceso (Álvarez & Bisquerra, 2018). En este sentido, Hanh y McLean (1955) describen este modelo como un proceso que se desarrolla en una interacción individual entre una persona que enfrenta dificultades que no puede resolver por su cuenta y un profesional formado para asistirle en la búsqueda de soluciones a diversos problemas personales.

Además de promover la relación educativa y el desarrollo emocional, el A.E. busca fortalecer al alumno/a mediante la adquisición de hábitos que le otorguen solidez y estabilidad. Esto incluye atender sus necesidades fundamentales: corporales, de seguridad, de vínculos afectivos, de sentido vital, de valoración personal y de autorrealización. Según De la Caba (1999), el desarrollo psicosocial integra aspectos personales, como el autoconocimiento y la

autoestima; sociales, relacionados con la eficacia en las interacciones; y morales, como la capacidad de regular las relaciones con los demás.

Figura 5

Delimitación conceptual del modelo de A.E. dentro de la acción tutorial en la orientación educativa



Todos estos elementos se integran conjuntamente en una serie de dimensiones teóricas que pueden ser extraídas de instrumentos con propósitos similares al A.E., como la escala CAAS de Savickas & Porfeli (2012) y adaptada para captar aspectos fundamentales del proceso de acompañamiento del profesorado-tutor al alumnado. La dimensión de *Implicación* (IMP) evalúa la capacidad del tutor/a para impulsar al alumno/a a anticipar y construir su futuro, fomentando la conciencia de que las decisiones actuales configuran su proyecto de vida y promoviendo un compromiso activo con su propio desarrollo. En paralelo, la dimensión de *Control* (CNT) se centra en la promoción de la autonomía y la responsabilidad, midiendo en qué medida el tutor/a anima al estudiante a tomar decisiones por sí mismo, tomar las riendas de su vida, asumir las consecuencias de sus acciones y a confiar en sus propias capacidades.

Por otro lado, la dimensión de *Curiosidad* (CUR) destaca el rol del tutor/a en incentivar al alumno/a a explorar su entorno y comunidad, buscar oportunidades de crecimiento y examinar diversas alternativas antes de tomar decisiones, fomentando así un proceso de autorreflexión y descubrimiento de nuevas perspectivas. Finalmente, la dimensión de *Desarrollo* (DES) mide la habilidad del tutor/a para impulsar al estudiante a aprender nuevas habilidades, superar obstáculos y desarrollar al máximo su potencial.

Este proceso de acompañamiento educativo, en el que el profesorado-tutor estimula la implicación, el control, la curiosidad y el desarrollo del alumnado, no se concibe como una intervención puntual, sino como un itinerario relacional que se construye de manera progresiva. Dicho proceso se articula en una secuencia de momentos y encuentros posibilitados a través de una relación educativa.

En primer lugar, se inicia con la acogida, donde se establece el vínculo afectivo que servirá como base para todo el proceso. En este paso resulta esencial que el tutor/a muestre interés por la vida del alumno/a, generando un clima de cercanía y seguridad. A continuación, se identifican las necesidades e inquietudes del estudiante, a través de preguntas que le inviten a reflexionar sobre sus dificultades y carencias, diferenciando entre aspectos básicos como la seguridad y otros más profundos como el sentido vital.

Posteriormente, el tutor/a acompaña al estudiante en el conocimiento de sí mismo/a y de su realidad, ayudándole a reconocer sus fortalezas y descubrir nuevas posibilidades ante los retos que enfrenta. Este proceso lleva a la definición de objetivos personales, clarificando metas tanto a corto como a largo plazo, en coherencia con sus valores y aspiraciones. Una vez establecidas estas metas, se elabora un plan de acción con pasos concretos y realistas, que el alumno/a llevará a cabo. Finalmente, el proceso concluye con la revisión y el feedback, evaluando los avances, reforzando los logros y consolidando los aprendizajes adquiridos.

1.4.3 Estilo educativo

En el acompañamiento educativo (A.E.), los estilos negligente, permisivo y autoritario resultan incompatibles con una atención adecuada a las necesidades del alumnado, ya que generan dinámicas que dificultan su desarrollo integral. En contraste, el estilo democrático y personalizante se considera el más apropiado, al combinar normas claras con afecto y comunicación respetuosa.

Las normas, en este enfoque, orientan el comportamiento del alumnado y deben ser claras, realistas y con consecuencias naturales, evitando que se perciban como castigos. Es preferible que se formulen en positivo, fomentando propuestas en lugar de prohibiciones.

El afecto es también esencial. Debe ser incondicional, sin depender del rendimiento académico ni de la conducta del alumno. Aunque el contacto físico puede ser valioso, a partir de la preadolescencia debe manejarse con especial cuidado para evitar incomodidades (Andrzejewski y Davis, 2008).

La comunicación eficaz se basa en escuchar activamente, destacar lo positivo y corregir con asertividad. El feedback debe comenzar reconociendo logros antes de señalar mejoras, evitando juicios que afecten la identidad del estudiante. Las correcciones deben centrarse en los hechos, entendiendo los comportamientos como expresión de necesidades (Domínguez, 2022).

Por otra parte, el autocuidado del educador/a es clave para sostener este tipo de acompañamiento. Está vinculado con la llamada distancia educativa, entendida como el grado de separación que el educador/a establece para cumplir con su rol sin comprometerlo (Carrera, 2023). Esta distancia reconoce la asimetría de la relación y garantiza un vínculo saludable. Para mantener este equilibrio, el educador/a debe cultivar relaciones personales sanas, reservar espacios diarios de silencio y reflexión, y realizar actividades que generen bienestar. Establecer prioridades y desconectar del ritmo diario son acciones fundamentales para preservar su salud mental y emocional.

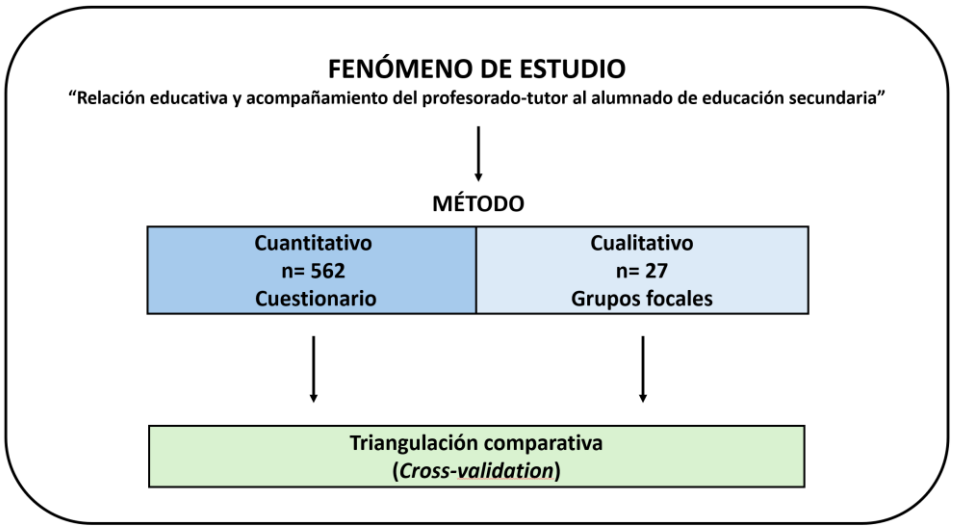
2 Metodología de investigación

2.1 Diseño de la investigación

De cara a la realización de esta investigación, se ha optado por un diseño de investigación mixto concurrente (Jorrín et al., 2021) a través de una metodología descriptiva (ver Figura 6). Este tipo de diseño se caracteriza por el uso simultáneo de dos métodos de investigación paralelos, donde se ejecuta un diseño cuantitativo y cualitativo conjuntamente sobre un mismo fenómeno. Para ello, se recogen y analizan los datos buscando una triangulación comparativa (*cross-validation*) desde ambos métodos (Geisser, 1993).

Figura 6

Diseño metodológico de la investigación



Siguiendo un enfoque mixto, el objetivo general del estudio es analizar la relación educativa entre el profesorado-tutor y el alumnado en la ESO, explorando el impacto del acompañamiento educativo en el desarrollo del alumnado. Para ello, se plantean cinco objetivos específicos: (1) analizar la percepción del alumnado sobre su relación con el tutor/a en aspectos como cercanía, empatía, motivación, confianza, respeto, apoyo, dependencia y conflicto; (2) evaluar su percepción sobre el acompañamiento educativo en términos de preparación, control, curiosidad y desarrollo; (3) identificar las estrategias empleadas por el

profesorado para fortalecer dicho acompañamiento; (4) comparar las percepciones del alumnado con las experiencias del profesorado-tutor, señalando similitudes y diferencias; y (5) detectar áreas de mejora que potencien una relación educativa más eficaz y un acompañamiento orientado al desarrollo integral del alumnado.

2.2 Muestra

La investigación se desarrolla en seis centros educativos de Vigo (Galicia), concretamente en 3º y 4º de ESO, donde alumnado y profesorado-tutor comparten el eje común de la función tutorial. La selección se basa en un muestreo probabilístico polietápico (Bisquerra, 2016), incluyendo tres centros públicos y tres concertados (ya que no hay centros exclusivamente privados en la ciudad). Se excluyeron aquellos con políticas de segregación por sexo.

Vigo fue elegida por ser la ciudad más poblada de Galicia y contar con una red educativa amplia y diversa, que permite recoger diferentes contextos socioeconómicos y culturales. Esta diversidad, junto con la elevada proporción de centros concertados y la presencia de alumnado vulnerable en los centros públicos (alrededor de un tercio del total), convierte a la ciudad en un entorno idóneo para analizar el acompañamiento educativo (PROA+, 2024).

El proceso de selección se llevó a cabo en tres etapas:

1. Zonas escolares: Se identificaron ocho zonas y se seleccionaron cuatro (1, 2, 5 y 8), priorizando las que concentran más centros para garantizar variedad contextual.
2. Titularidad: En cada zona se equilibró la representación de centros públicos y concertados, en función de su distribución real (ver Anexo 5).
3. Centros concretos: Se eligieron seis centros de forma aleatoria, incluyendo dos en las zonas 2 y 5 por su mayor peso en la red educativa local.

Este diseño permite que la muestra refleje la diversidad de zonas y titularidades en Vigo, posibilitando la validez y la generalización de los resultados a otros contextos urbanos similares. La selección aleatoria dentro de cada etapa minimiza sesgos y aumenta la transparencia del proceso, mientras que la inclusión de centros de distintos entornos enriquece los análisis, considerando factores socioeconómicos y educativos diversos.

2.2.1 Características de las personas participantes

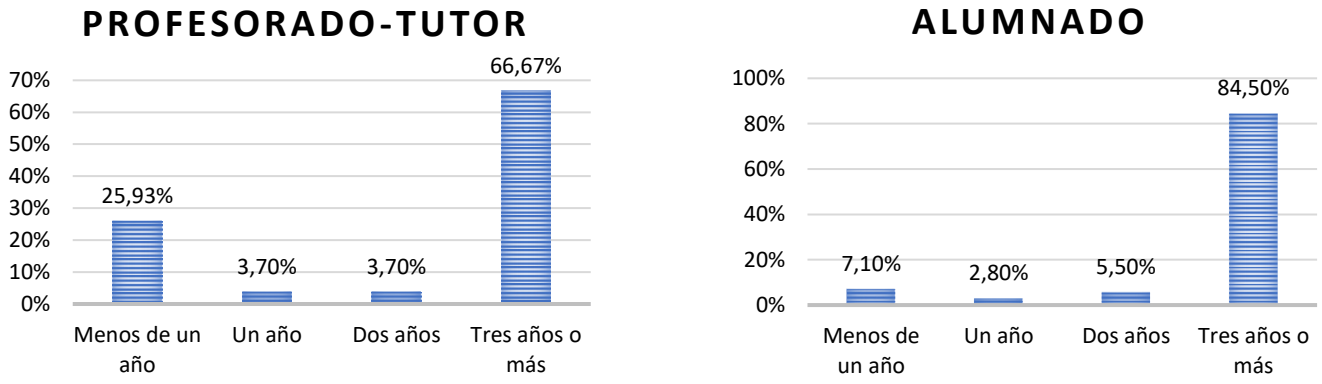
La muestra estuvo compuesta por 562 estudiantes de 3º (45%) y 4º de ESO (55%), superando el objetivo inicial de 500 participantes. La edad media fue de 15,10 años, aunque un 6,9% superaba los 17 años, lo que refleja casos de repetición o incorporación tardía. En cuanto al género, el 46,3% se identificó como chico, el 52,2% como chica y el 1,2% en otras categorías. Respecto a la procedencia familiar, el 86,5% indicó que sus referentes familiares nacieron en

España y el 13,5% que al menos uno nació en el extranjero. El 56,2% del alumnado cursa estudios en centros públicos y el 43,8% en concertados. Además, el 84,5% lleva tres años o más en el mismo centro, frente al 7,1% que se incorporó en el último año (Figura 7).

En la fase cualitativa participaron 27 tutores/as distribuidos en seis grupos focales (ver Anexo 6) según el centro y, en algunos casos, el curso. La media de edad del profesorado fue de 49,37 años, con una experiencia docente de unos 20 años. El 33,3% se identificó como hombre y el 66,6% como mujer. El 48,15% tutorizaba 3º de ESO y el 51,85% 4º de ESO. En cuanto a la titularidad (Figura 7), el 59,26% pertenecía a centros públicos y el 40,74% a concertados, en proporciones similares al alumnado. El 66,67% llevaba tres años o más en el centro y el 25,93% menos de un año (Figura 8). El 88,89% había sido tutor/a al menos tres veces, lo que garantiza experiencia para analizar la función tutorial. En cuanto a la formación en acompañamiento educativo, el 70,37% la recibió mediante formación continua, el 7,21% en su etapa inicial y el 22,22% no había recibido formación específica.

Figura 7

Antigüedad de los participantes en el centro educativo



2.3 Instrumentos y técnicas de recogida de información

2.3.1 Diseño inicial del cuestionario y los grupos focales

El cuestionario dirigido al alumnado se estructura en torno a dos escalas principales. La primera evalúa la relación educativa y se basa en dimensiones teóricas extraídas de investigaciones previas (Ang et al., 2020; Brinkworth et al., 2018; García et al., 2021; Hamre & Pianta, 2006; Muller, 2001; Pianta, 2001; Roeser et al., 1998). A partir de estas fuentes, se ha construido una única escala que sintetiza los elementos fundamentales de la relación entre alumnado y profesorado-tutor.

La segunda escala se centra en el acompañamiento educativo. Dado que esta temática ha sido poco explorada, se ha adaptado la escala CAAS (Savickas & Porfeli, 2012), originalmente diseñada para evaluar la capacidad de adaptación en la trayectoria profesional.

En este estudio, sus ítems han sido reformulados para valorar cómo el profesorado-tutor promueve dimensiones clave del acompañamiento.

El cuestionario inicial (ver Anexo 7) comienza con seis preguntas sociodemográficas, seguidas por dos escalas, una de 21 ítems sobre la relación educativa y otra de 16 sobre el acompañamiento, ambos con respuesta tipo Likert de 4 puntos (de 1 = "totalmente en desacuerdo" a 4 = "totalmente de acuerdo"). Esta elección evita la opción neutral, reduciendo el sesgo de deseabilidad social (Garland, 1991). También incluye una pregunta sobre el nivel de satisfacción general con la relación tutor/a-alumno/a, dos preguntas cerradas sobre el estilo educativo y el rol percibido del tutor/a, y dos abiertas para valorar aspectos positivos y áreas de mejora en la relación y el acompañamiento.

Complementando la fase cuantitativa, se han desarrollado grupos focales con profesorado-tutor para analizar sus percepciones sobre la relación educativa y el acompañamiento que ofrecen. Esta combinación responde a dos razones: por un lado, el cuestionario permite recoger datos amplios y cuantificables del alumnado; por otro, el *focus group* favorece una exploración cualitativa más profunda del profesorado, aprovechando su experiencia en la reflexión pedagógica y el debate profesional.

Cada grupo focal sigue una estructura común (ver Anexo 8). Se inicia con una ficha sociodemográfica para contextualizar las respuestas, incluyendo variables como edad, género, titularidad del centro, años de experiencia docente y formación previa en acompañamiento educativo. Tras una introducción general y la garantía de confidencialidad, se plantea una pregunta inicial para abrir la conversación.

Luego, se aborda la relación educativa, invitando a los/as participantes a describir su vínculo con el alumnado, compartir experiencias significativas y expresar su satisfacción general. A continuación, se profundiza en el acompañamiento educativo mediante preguntas centradas en cómo promueven la autonomía del alumnado, su toma de decisiones y apertura a nuevas oportunidades, así como los retos que enfrentan en este proceso. Por último, se reflexiona sobre el estilo educativo adoptado, especialmente en relación con el equilibrio entre cercanía y aplicación de normas en su rol tutorial.

2.3.2 Validación del cuestionario por juicio de expertos/as

El cuestionario fue revisado críticamente por un comité de tres expertos/as en investigación educativa, pedagogía escolar y teoría de la educación, con el objetivo de reforzar su validez. La toma de contacto inicial se realizó por correo electrónico (ver Anexo 9), incluyendo la presentación del estudio, sus objetivos y el cuestionario (ver Anexo 7), acompañado del instrumento de evaluación (ver Anexo 10).

Los/as expertos/as debían valorar tres criterios: (1) claridad en la redacción, es decir, si las preguntas eran comprensibles y adecuadas al perfil del alumnado; (2)

adecuación/pertinencia, en relación con la coherencia entre cada ítem y su dimensión teórica, así como su secuenciación lógica; y (3) relevancia, en cuanto a su alineación con los objetivos y la temática del estudio.

La evaluación se realizó mediante una escala del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo), y se llevó a cabo durante dos semanas (del 16 al 28 de febrero de 2025). El cuestionario obtuvo valoraciones positivas en los tres criterios (ver Anexo 11), y los comentarios cualitativos aportados pueden consultarse en el Anexo 12.

2.3.3 Versión final de los cuestionarios

Tras una revisión exhaustiva por parte del juicio de expertos/as, se conformaron las versiones finales de las escalas (ver Anexos 13 y 14). Tal como se les explicó a las personas expertas, los ítems de las escalas 1 y 2 se presentarán de manera aleatoria entre sí (pero manteniendo cada escala de forma separada) con el fin de evitar respuestas influenciadas por los títulos de las dimensiones teóricas (ver Anexo 15).

2.4 Procedimiento de recogida de información

La recogida de datos se realizó entre abril y mayo de 2025. El cuestionario se diseñó y distribuyó principalmente a través de *Microsoft Forms*, aunque en algunos centros se utilizó formato impreso debido a la falta de acceso a dispositivos electrónicos, procurando mantener condiciones de aplicación equivalentes. El alumnado, mayor de 14 años, respondió sin la presencia del profesorado-tutor para evitar sesgos. En clases con más de un tutor/a, se indicó escoger al que tuvieran mejor vínculo. La duración media fue de 7 minutos.

Paralelamente, se llevaron a cabo grupos focales con profesorado-tutor, guiados por una estructura predefinida. Las sesiones se realizaron presencialmente en los centros, con una duración aproximada de 30 minutos. Previamente, el profesorado firmó el consentimiento informado (ver Anexo 16) y las sesiones fueron grabadas en audio mediante una grabadora digital.

Todos los datos fueron recogidos y almacenados de forma segura, cumpliendo con la normativa de protección de datos (RGPD y LOPDGDD) y el Comité de Bioética (Anexo 17).

2.5 Análisis de datos

El análisis de datos, de enfoque mixto, se desarrolló en dos fases: una cuantitativa, basada en el cuestionario del alumnado, y otra cualitativa, centrada en los grupos focales con el profesorado-tutor.

En la fase cuantitativa, los datos fueron exportados desde Microsoft Forms a Excel y organizados en una matriz codificada. Las preguntas tipo Likert se codificaron de 1 a 4 (1 =

totalmente en desacuerdo; 4 = totalmente de acuerdo), y las preguntas categóricas o binarias se codificaron según su naturaleza (nominal o dicotómica). Las respuestas abiertas fueron categorizadas temáticamente y codificadas de forma binaria (1 = presencia, 0 = ausencia), facilitando su análisis cuantitativo. Posteriormente, se aplicaron medidas de tendencia central, dispersión y frecuencias relativas, utilizando el software *IBM SPSS Statistics*.

En paralelo, los grupos focales fueron grabados, transcritos literalmente (ver Anexo 18) y analizados mediante análisis temático de contenido (ver Anexo 19), combinando un enfoque inductivo-deductivo (Tójar, 2006) con las orientaciones metodológicas de Braun & Clarke (2006, 2013) y Clarke & Braun (2016). Este análisis permitió identificar patrones recurrentes (temas) emergentes y categorías teóricas predefinidas, construyendo así las interpretaciones desde el discurso del profesorado.

Los resultados cualitativos se presentan siguiendo los principios de Braun & Clarke (2013), equilibrando la interpretación analítica con citas ilustrativas. Para preservar el anonimato, las intervenciones se identifican con el término genérico "Tutor/a".

2.5.1 Análisis de la estructura factorial del cuestionario

Posteriormente, se procedió a realizar el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de Componentes Principales de ambas escalas. En la primera escala (Escala 1: Relación educativa), se eliminaron diversos ítems que aportaban menos al constructo común (ver Anexo 20), tanto en términos de carga factorial como de comunalidad y de correlación ítem-total. En esta, la extracción inicial identifica dos (2) factores significativos (ver Anexo 21): vínculo afectivo (ítems 2, 3, 4, 6, 9, 10, 16, 18, 19 y 20) y estrategias del profesorado-tutor (ítems 7, 12, 13, 14, 15 y 17). Por otro lado, la buena consistencia interna de la escala se puede ver reflejada en el índice Alfa de Cronbach (α=0.945), además de su varianza (62,09%).

En lo que respecta a la segunda (Escala 2: Acompañamiento educativo), no se eliminó ningún ítem, quedando conformada por dieciséis (ver Anexo 22). De la misma manera que en la primera escala, se identifica un (1) único factor significativo: acompañamiento (ítems 1-16). También existe una elevada consistencia interna, ligeramente superior a la anterior, con un valor de α=0,953, y una varianza explicada del 59,02%.

Tabla 1

Resumen psicométrico de las Escalas 1 y 2

	KMO	**X^2**	**gl**	**p**	**X^2/gl**	**Varianza total**	**Comunalidades**
Escala 1	0,964	5720,896	120	< .001	47,67	62,090%	0.421 – 0.752 (M=0.621)
Escala 2	0,970	6129,279	120	< .001	51,08	59,016%	0,460 – 0,691 (M=0,586)

Ambas escalas superan ampliamente los estándares habituales en investigación educativa (KMO > .90; varianza explicada ≥ 50 %; α ≥ .90), lo que confirma su solidez factorial y fiabilidad interna (ver Tabla 1).

3 Resultados

3.1 Resultados generales

En términos generales, las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado reflejan una valoración moderadamente positiva tanto de la relación como del acompañamiento recibidos por parte del profesorado-tutor. La media global de la Escala 1 (Relación educativa) se sitúa en 2,78 sobre 4, observándose ligeras diferencias entre los dos factores que la componen. El Factor 1 (vínculo afectivo) presenta una media de 2,97, mientras que el Factor 2 (estrategias del profesorado-tutor) obtiene una puntuación más baja, de 2,36. Por su parte, la Escala 2 (Acompañamiento educativo) alcanza una media de 2,74 puntos.

A continuación, se presentan los resultados desglosados por ítems, combinando tanto los datos cuantitativos de los cuestionarios como los aportes cualitativos de los grupos focales realizados con el profesorado-tutor, en una lógica de triangulación que permite enriquecer la interpretación de los hallazgos y profundizar en la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

3.1.1 Resultados de los ítems que conforman las escalas

Los resultados de la Escala 1, centrada en la relación educativa entre el profesorado-tutor y el alumnado, muestran en general una valoración positiva por parte del estudiantado (ver Anexo 23). Las medias oscilan entre 1,73 y 3,35 en una escala de 1 a 4, siendo las puntuaciones más altas aquellas relacionadas con el respeto, la amabilidad y la escucha.

El ítem mejor valorado es “7.6 Mi tutor/a es respetuoso conmigo” (M=3,35), lo que evidencia que el alumnado percibe un alto nivel de respeto en su relación con el profesorado-tutor. Le sigue “7.9 Mi tutor/a es amable conmigo” (M=3,24) y “7.16 Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema” (M=3,16), lo cual sugiere una percepción generalizada de buen trato, amabilidad y disponibilidad para la escucha por parte del profesorado-tutor. Esta percepción parece corresponderse con el testimonio de un/a docente que subraya: “Yo creo que ahora cuesta menos que el alumnado cuente cosas […] Yo creo que es eso: cercanía, escucha” (Tut2; GF2, 00:01:06), o incluso con declaraciones que destacan el valor de esa escucha y confianza: “Confianza, una de ellas tiene que ser esa […] la base de confianza entre alumnado y profesor tiene que ser primordial” (Tut5, GF6; 00:01:16). Asimismo, el alumnado reconoce que el tutor/a “tiene expectativas positivas” sobre ellos/as (7.2; M=3,06) y que

"respeta sus opiniones o ideas" (7.19; M=2,98), aspectos que fortalecen la libertad y las creencias positivas en torno a uno mismo.

En un nivel intermedio, se sitúan ítems como "7.3 Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva" (M=2,66) y "7.13 Mi tutor/a me dice cosas que me motivan", que reflejan cierto margen de mejora en lo relativo a la empatía y el ánimo que transmite el profesorado. Por ejemplo, una tutora explica que su estilo se basa en "mediar, que comprendan ciertas situaciones" (Tut2, GF4; 00:01:32) La puntuación más baja dentro de este grupo corresponde a "7.12 Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as" (M=2,57), lo que sugiere que el profesorado no siempre logra dar una atención y acompañamiento personalizado a cada estudiante. Esta dificultad puede estar vinculada con las limitaciones estructurales que los propios docentes denuncian: "Tes unha hora á semana para atendelos a todos […] 30 familias" (Tut1, GF4; 00:19:57), o incluso con el hecho de que "agora os nosos tempos son superlimitados [...] dispós de catro minutos entre clase e clase" (Tut3, GF2; 00:13:14).

Por otro lado, el ítem que obtiene la puntuación media más baja es "7.14 Dependo de mi tutor/a para que me dé consejos" (M=1,73). En este caso, dicha valoración resulta positiva, ya que hace referencia a un aspecto no deseable de la relación, como es la dependencia excesiva del alumnado hacia la figura del tutor/a. Así lo refleja también el testimonio de una docente: "Intentamos fomentar su autonomía personal... el sostener demasiado algunas cosas, va en detrimento de su autonomía" (Tut2, GF2; 00:18:40). En cambio, el ítem "7.7 Mi tutor/a es un/a referente para mí" (M=2,20) presenta un margen de mejora significativo, ya que refleja una cierta distancia simbólica en cuanto al nivel de identificación, admiración o reconocimiento del tutor/a como modelo a seguir por parte del alumnado. No obstante, algunos tutores y tutoras mencionan que, con el paso del tiempo, esta referencia se consolida, aunque no siempre se perciba de forma explícita en la etapa actual: "Cuando luego, al cabo de los años, te encuentras con un alumno [...] y te dice, 'si no llega a ser por ti…'" (Tut1, GF5; 00:14:22).

En lo que respecta a la Escala 2 (Acompañamiento educativo), los resultados cuantitativos muestran puntuaciones medias moderadas en la mayoría de los ítems (ver Anexo 24), oscilando entre 2,52 y 3,04 sobre una escala de 4 puntos. El ítem con mejor evaluación es "9.15 Mi tutor/a me anima a esforzarme en hacer bien las cosas" (M=3,04), lo que sugiere que el alumnado percibe una influencia positiva del profesorado-tutor en el desarrollo de su esfuerzo y responsabilidad. Otros ítems con alta puntuación incluyen "9.5 Mi tutor/a me motiva a formarme para el futuro" (M=2,95), "9.4 Me motiva a confiar en mis propias capacidades" (M=2,94) y "9.13 Me guía a hacer lo correcto" (M=2,94). Estas valoraciones apuntan a una percepción positiva del rol orientador del tutor/a, asociado a la preparación para el futuro y la

construcción de la confianza personal. Este enfoque se refleja en los discursos del profesorado, como el de Tut3, que subraya la necesidad de transmitir confianza: “Afianzarlles que si que poden facer unha FP [...] teñen moitísimo medo ao fracaso” (GF4; 00:13:22), a pesar de reconocer las dificultades: “É difícil explicarlles a utilidade do que están aprendendo” (Tut4, GF4; 00:17:59).

En el polo opuesto, el ítem con menor puntuación es “9.16 Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan” (M=2,52), lo que podría reflejar una menor presencia de herramientas de autorreflexión en el acompañamiento, a pesar de ciertos esfuerzos, como afirma Tut2: “Lanzamos preguntas que a lo mejor nunca se habían hecho” (GF1; 00:07:05). Le siguen “9.8 Mi tutor/a me motiva a aprender nuevas habilidades” (M=2,59) y “9.3 Me motiva a investigar diferentes opciones antes de tomar decisiones importantes” (M=2,60). Aun así, algunos docentes destacan su labor en el desarrollo de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje: “Na titoría traballo moito todo o relacionado con que aprendan a facer esquemas, resumos, estudar…” (Tut4, GF4; 00:12:37). También se muestran conscientes de su papel informativo: “Somos un poco secretarios de intentar que la información les llegue y que le llegue la justa y necesaria” (Tut3, GF2; 00:10:48), o de facilitadores de elecciones: “Ofrecer opciones […] presentar alternativas y después que escojan ellos” (Tut7, GF5; 00:17:29).

Los ítems relativos a la planificación (“9.6 Me motiva a planificar cómo alcanzar mis metas”, M=2,66) y la toma de decisiones (“9.12 Me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a”, M=2,73) también presentan puntuaciones intermedias. Algunos docentes afirman que el proceso de acompañamiento se realiza desde una postura facilitadora: “Intentamos escuchar y orientar [...] pero al final son ellos con sus familias quienes toman la decisión” (Tut2, GF6; 00:18:54); “Les ayudamos a priorizar asignaturas… que la carga final sea lo suficientemente pequeña como para que eso le permita pasar al siguiente curso” (Tut3, GF2; 00:11:45).

Finalmente, el apoyo emocional también queda reflejado en “9.11 Mi tutor/a me apoya para superar los obstáculos que encuentro” (M=2,62), que, si bien no alcanza puntuaciones muy altas, encuentra eco en las estrategias mencionadas por el profesorado, como el seguimiento de casos con dificultades a partir de la información de cursos anteriores: “Hablamos con los tutores del año anterior para saber con quién tenemos que estar más pendientes” (Tut5, GF1; 00:08:54).

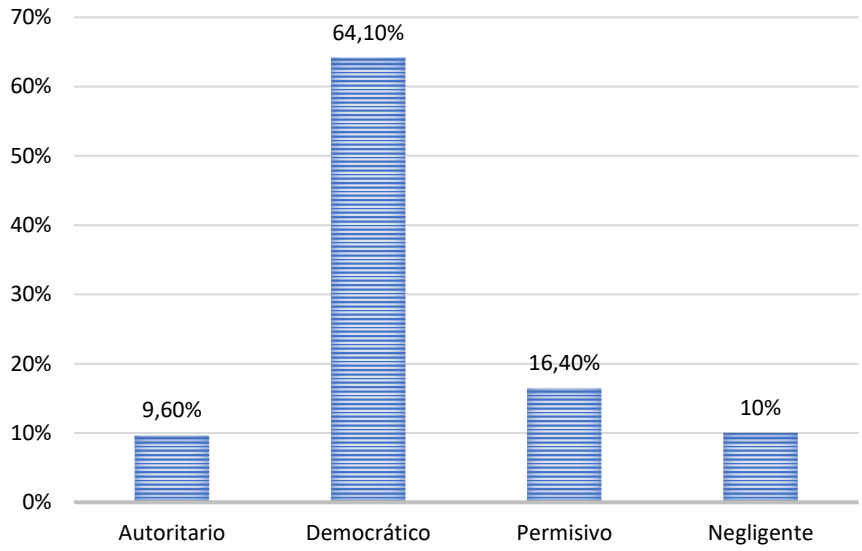
3.1.2 Estilo educativo y rol del profesorado-tutor

Con respecto al estilo de liderazgo ejercido por parte del profesorado-tutor (ver Figura 8), encontramos que predomina el estilo democrático (64,1%), caracterizado por la combinación de cercanía, diálogo y establecimiento de normas claras. En menor medida, se presentan estilos permisivos (16,4%), negligentes (10%) y autoritarios (9,6%).

En los grupos focales, el profesorado realiza una reflexión sobre el equilibrio entre el cuidado y la exigencia, o, en otras palabras, la compleja relación que existe entre la cercanía y las normas. Como apuntó el profesor/a: “Tienes que tener una mezcla [...] si ellos ven que eres una persona justa van a seguir levantándote” (Tut3, GF1; 00:19:09), destacando así la importancia de la justicia y la coherencia. Otros tutores/as mencionan el liderazgo desde el ejemplo y la capacidad de mediar y facilitar, más que de imponer: “Ahora mismo, eres más un coordinador... un mediador, un facilitador más que un líder” (Tut3, GF2; 00:20:55). En esta línea, también se expresa una sensibilidad por la empatía y el cuidado del alumnado: “Pienso en cómo me gustaría que tratasen a mi hijo/a” (Tut7, GF5; 00:16:03). Algunos/as tutores/as también reconocen que su estilo se orienta a justificar las normas más que a imponerlas, buscando el sentido detrás de cada decisión (Tut1, GF3; 00:17:44).

Figura 8

Percepción del alumnado acerca del estilo educativo del profesorado-tutor



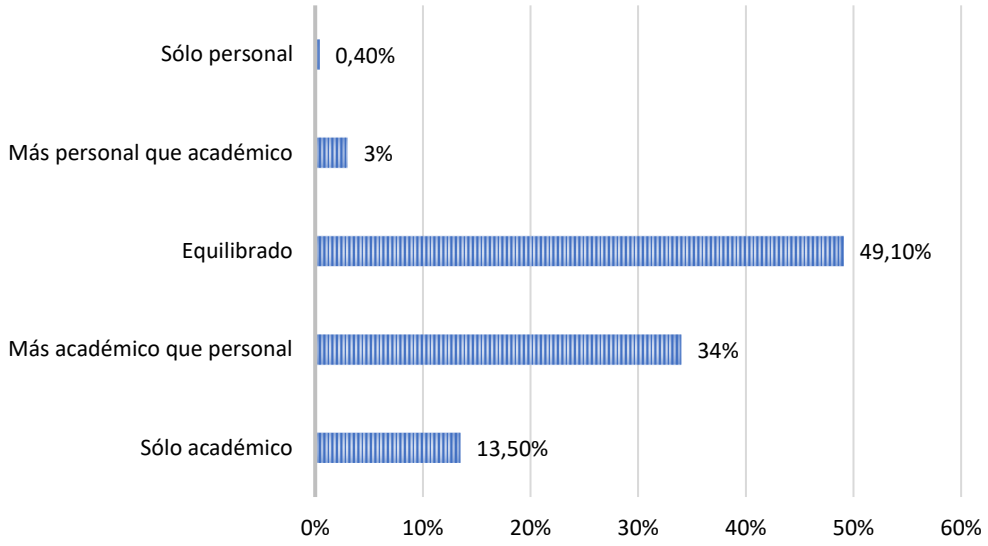
Además del estilo educativo percibido, el alumnado también fue preguntado por el rol que consideran más adecuado para el profesorado-tutor (ver Figura 9). Los resultados muestran una clara preferencia por un enfoque equilibrado entre lo académico y lo personal, opción escogida por el 49,1% del estudiantado. Le sigue la percepción de que el tutor/a debe desempeñar un rol más académico que personal (34%), mientras que un 13,5% considera que su función debe ser exclusivamente académica. Solo una minoría cree que el acompañamiento debe centrarse más en lo personal (3%) o ser exclusivamente personal (0,4%).

Estos datos reflejan que, si bien existe una importante valoración de la dimensión académica del rol tutorial, también se reconoce el valor del acompañamiento personal. La opción mayoritaria evidencia una expectativa clara de que el tutor/a combine la guía académica con la atención a las necesidades emocionales, sociales y personales del alumnado. Esta visión concuerda con el modelo de acompañamiento educativo abordado en esta

investigación, que subraya la importancia de una presencia docente integral, capaz de ofrecer orientación no solo para los aprendizajes escolares, sino también para la construcción del proyecto vital del estudiante.

Figura 9

Expectativas del alumnado sobre el rol del profesorado-tutor



3.1.3 Aspectos más valorados en la relación educativa

Al preguntar al alumnado por los aspectos que más valoran en su relación con el profesorado-tutor, las respuestas evidencian una clara orientación hacia la dimensión humana y relacional del vínculo educativo (ver Figura 10). De manera destacada, el 28,8% del alumnado sitúa la empatía y la cercanía como el componente más relevante, seguido muy de cerca por el buen trato y la generación de un clima positivo (22,8%). Estos resultados reflejan la escucha, la confianza, la familiaridad, el respeto y el humor como elementos esenciales de la relación.

En tercer lugar, se valora especialmente el apoyo personal y emocional (19,2%), lo cual se traduce en la importancia que tiene para el estudiantado contar con figuras adultas que no se limiten a aspectos puramente académicos, sino que también acompañen en momentos de dificultad o de toma de decisiones.

Desde la perspectiva del profesorado-tutor, esta visión es ampliamente compartida. La cercanía y la confianza aparecen como elementos recurrentes en su discurso. Así lo expresa un tutor: “Yo te digo dos que son facilísimos: confianza y cercanía” (Tut2, GF3; 00:00:54), mientras que otra docente añade: “Teño unha relación totalmente cercana con eles. Para todo tiran de min e bueno, son como unha mamá” (Tut3, GF4; 00:01:05). Esta disposición se asocia también con el reconocimiento de su figura como persona de referencia: “Te tienen como persona de referencia. […] Me ocurre algo, voy a ir a esa persona” (Tut2, GF1; 00:04:00).

Finalmente, aunque aspectos como la motivación y potenciación (11,2%), la didáctica y calidad docente (13,5%) o la orientación académica (4,4%) aparecen también en el discurso del alumnado, lo emocional y relacional se sitúa claramente en el centro de lo más valorado.

Figura 10

Aspectos más valorados por parte del alumnado sobre el profesorado-tutor

Por otro lado, el profesorado-tutor al ser preguntado por las experiencias más positivas o gratificantes en su labor como tutores/as, destacan de forma recurrente los reencuentros con antiguos alumnos y alumnas. Estos momentos, cargados de reconocimiento y afecto, son percibidos como una validación profunda de su acompañamiento: “Lo bonito de esto es cuando luego, al cabo de los años, te encuentras con un alumno […] y te dice, ‘si no llega a ser por ti…’” (Tut1, GF5; 00:14:22). Asimismo, también se subraya la satisfacción que genera ver cómo su intervención incide positivamente en el recorrido académico del alumnado, especialmente en casos donde existían grandes dificultades: “Una niña que tenía unas dificultades brutales para sacar las materias adelante, esté sacando, esté incluso teniendo resultados muy positivos” (Tut2, GF2; 00:04:47).

3.1.4 Mejoras en la relación educativa

En cuanto a los aspectos que el alumnado considera susceptibles de mejora (ver Figura 11), destaca en primer lugar el porcentaje de estudiantes que responde NS/NC (23,5%) o Nada (21,7%). Sin embargo, un análisis más detenido de las respuestas revela que un 20,6% del alumnado desearía más empatía y cercanía −traducido en términos de afinidad, preocupación, atención o paciencia, entre otros−, seguido por un 15,1% que destaca la necesidad de un progreso en la comunicación no violenta, especialmente en situaciones de tensión o conflicto.

Vinculado a esto, también se mencionan mejoras en la regulación emocional y la resolución de conflictos (13,2%) del profesorado-tutor, además de su implicación y disponibilidad (11,7%).

Figura 11

Principales mejoras por parte del alumnado sobre el profesorado-tutor

Desde el punto de vista del profesorado-tutor, los grupos focales reflejan mayoritariamente autocríticas y el reconocimiento de algunas de estas dificultades. Las emociones mal gestionadas aparecen como un reto importante: “Este año, de hecho, he perdido los nervios y he gritado y después me he arrepentido” (Tut4, GF4; 00:04:14), o “Tuve días en los que salté con alumnos […] me arrepentí” (Tut5, GF6; 00:07:44). Estas experiencias evidencian la necesidad de dotar al profesorado de herramientas para la regulación emocional y la gestión de situaciones complejas, donde a menudo, como señala una tutora, “se juntan emociones del profesor, emociones del alumno […] la tormenta perfecta” (Tut1, GF6; 00:10:37).

Asimismo, varios docentes expresan sentimientos de impotencia ante contextos difíciles, especialmente relacionados con la salud mental o situaciones familiares adversas: “Hai varias alumnas con serios problemas de saúde mental […] e estou absolutamente incapacitada para atendelos” (Tut2, GF4; 00:08:42), o “Una familia muy complicada […] nos obligó a reunirnos con inspección” (Tut7, GF5; 00:07:32). También se menciona la frustración al no lograr conectar con ciertos estudiantes: “Ves que non estás chegando […] nin ás súas cabezas nin aos seus corazóns” (Tut2, GF4; 00:05:59), o “No eres capaz de llegar, no sabes por qué no llegas y parece que es que hay una guerra” (Tut3, GF3; 00:03:00). Este tipo de experiencias revelan un desgaste emocional que a menudo no es acompañado de suficientes recursos o formación especializada.

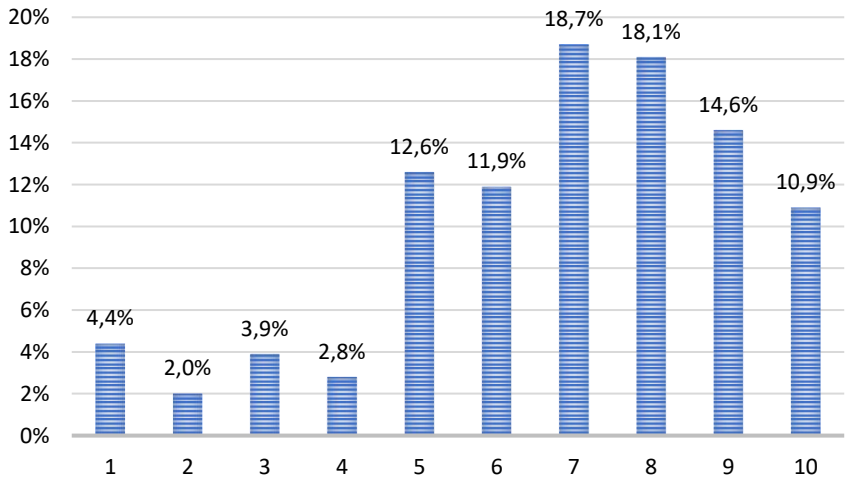
El equilibrio entre cercanía y límites también emerge como una cuestión central. Algunos tutores reflexionan sobre la importancia de mantener cierta distancia educativa: "Intento que teñan confianza comigo […] pero manteniendo un poco también las distancias. No me gusta el papel de profe colega" (Tut4, GF4; 00:03:07), o bien: "Les das la mano y te cogen el brazo […] mantener esa distancia […] pero no estamos al mismo nivel" (Tut5, GF6; 00:03:12). Además, otros reconocen algunas dificultades en este sentido: "Conmigo lo académico se lo pasan por el forro, solamente me hablan de sus cosas, de sus vidas" (Tut3, GF5; 00:02:05).

3.1.5 Calificación asignada a la relación educativa

Los resultados por parte del alumnado reflejan una tendencia claramente positiva (ver Figura 12): las puntuaciones más altas son las más frecuentes, destacando el 7 (18,7%), el 8 (18,1%) y el 9 (14,6%). Además, un 10 fue otorgado por el 10,9% del alumnado. En conjunto, más del 60% de las respuestas se sitúan entre el 7 y el 10, lo que indica una valoración generalmente satisfactoria de la relación con sus tutores/as.

Figura 12

Calificación asignada a la relación educativa por parte del alumnado



En el otro extremo, las puntuaciones más bajas (entre 1 y 4) apenas representan un 13,1% del total, siendo el 1 asignado por el 4,4% del alumnado. La puntuación intermedia de 5 fue seleccionada por un 12,6%, lo que puede interpretarse como una relación percibida como neutra o con margen significativo de mejora. En términos generales, la media (M) de satisfacción obtenida fue de 6,82 puntos.

Desde el punto de vista cualitativo, el profesorado-tutor se muestra más moderado en la asignación de una "nota" a su relación con el alumnado. Varios docentes señalan la variabilidad según el contexto o el grupo con el que trabajan. Como expresó un tutor/a, "Quizás en un momento puedes estar con un alumno al 6, pero luego bajas al cuatro, y luego subes al

8" (Tut5, GF1; 00:02:09), lo que pone de relieve la naturaleza dinámica de estas relaciones. Otros, como Tut3, optan por la prudencia: "Vamos a poner un notable porque un sobresaliente es muy difícil" (GF1; 00:02:23), mientras que hay quienes expresan un ideal claro: "Yo desde dentro lo que pretendo es llegar a ese 10" (Tut1, GF3; 00:05:30).

3.2 Resultados en función del género y titularidad del centro educativo

En este apartado, se dará cuenta de las valoraciones del alumnado y profesorado-tutor sobre la relación y el acompañamiento educativo en función del género y titularidad del centro educativo. Para un análisis más exhaustivo por ítems, pueden consultarse los Anexos 25 y 26.

3.2.1 Resultados en función del género

En la Escala 1 (Relación educativa), las chicas presentan puntuaciones medias más elevadas que los chicos en todos los ítems. Destacan especialmente en aspectos como el interés del tutor/a por ellas (M=2,86 frente a 2,67), la motivación que transmite (M=2,81 frente a 2,49) o la percepción de que el tutor/a les escucharía ante un problema (M=3,25 frente a 3,06). También es relevante la diferencia en cuanto a la identificación del tutor/a como referente (M=2,31 frente a 2,07). Este último supone ser el ítem con la media más baja para los chicos. Por otro lado, el que tiene la puntuación más alta, ha sido "P7.6 Mi tutor/a es respetuoso conmigo", con una media de 3,40 para las chicas.

En la Escala 2 (Acompañamiento educativo) se mantiene esta misma tendencia. Las chicas obtienen medias más altas en aspectos clave como la motivación que reciben del tutor/a para formarse de cara al futuro (M=3,04 frente a 2,85), la confianza en sus propias capacidades (M=3,07 frente a 2,80) −siendo el ítem mejor valorado− o la planificación para alcanzar metas personales (M=2,81 frente a 2,50). También destacan en ítems vinculados a la socialización con los/as iguales, comprender la importancia de las decisiones y la motivación hacia el desarrollo personal. El ítem con menor puntuación es "P9.16 Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan", con una puntuación de 2,43 para los chicos.

En conjunto, estas diferencias sugieren una percepción más positiva de la relación y del acompañamiento educativo por parte de las chicas en comparación con los chicos.

3.2.2 Resultados en función de la titularidad del centro educativo

En la Escala 1 (Relación educativa), las diferencias son especialmente notables en varios ítems. Por ejemplo, los estudiantes de centros concertados otorgan una puntuación más alta a la percepción de que el tutor/a "tiene expectativas positivas" sobre ellos/as (M=3,17 frente a 2,97), que "se interesa por ellos/as como personas" (M=2,92 frente a 2,65) y que "percibe cuando están preocupados/as por algo" (M=2,61 frente a 2,39) −ítem mejor valorado−. También destacan en aspectos como la motivación ("P7.13 Me dice cosas que me motivan",

M=2,77 frente a 2,58), la atención individualizada (M=2,74 frente a 2,44), y el apoyo o ayuda prestada (M=3,02 frente a 2,83). Aunque las puntuaciones son en general moderadas en ambas titularidades, las medias en los centros privados-concertados son sistemáticamente más elevadas. El ítem con mayor diferencia es “P7.16 Mi tutor/a me escucha si le cuento un problema” (M=3,28 frente a 3,07). Por otro lado, uno de los mayores retos de las escuelas de ambas titularidades está en el profesorado-tutor como referentes del alumnado.

En la Escala 2 (Acompañamiento educativo), también se observan patrones similares a los de la Escala 1, pero con diferencias más dilatadas. El alumnado de centros concertados muestra valoraciones más altas en todos los ítems. Por ejemplo, consideran en mayor medida que su tutor/a les anima a esforzarse en hacer bien las cosas (M=3,13 frente a 2,97), les motiva a desarrollar su máximo potencial (M=2,99 frente a 2,66), y les anima a crecer y mejorar como personas (M=2,93 frente a 2,62). También destacan en competencias más reflexivas o de planificación, como “P9.12 Me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a” (M=2,91 frente a 2,60), o “P9.8 Me motiva a aprender nuevas habilidades” (M=2,79 frente a 2,43).

En definitiva, los resultados sugieren que el alumnado de centros concertados percibe un acompañamiento más cercano, proactivo y personalizado por parte de su profesorado-tutor.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio confirman la importancia de la relación educativa y el acompañamiento tutorial en el desarrollo integral del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. En línea con trabajos recientes como el de Saxer et al. (2024), Schimmelpfennig et al. (2025) o Serra (2014), se pone de relieve cómo el vínculo humano entre docentes y estudiantes se configura como un factor clave que sobrepasa el bienestar académico del alumnado. En este sentido, el presente trabajo aporta evidencia empírica que sustenta el papel esencial de la tutoría como espacio educativo vertebrador dentro del sistema escolar.

Uno de los hallazgos más relevantes reside en la valoración positiva que realiza el alumnado sobre la relación con sus tutores/as, especialmente en lo relativo a la cercanía, el respeto y la amabilidad. Este resultado se complementa con la percepción del profesorado, que identifica la confianza, la disponibilidad y la escucha activa como elementos fundamentales de su rol. Sin embargo, aunque la relación educativa es generalmente valorada de forma satisfactoria, se detecta un fenómeno llamativo: el tutor/a es apreciado como acompañante, más que como referente. Esto sugiere un vínculo funcional, basado en la ayuda y la orientación práctica, pero no necesariamente inspirador ni transformador desde el plano simbólico.

Además, se identifican áreas con margen de mejora en relación con el acompañamiento educativo. El alumnado manifiesta una experiencia menos intensa en

aspectos como el fomento de la autorreflexión, la planificación de metas o la toma de decisiones autónoma. Esto evidencia una oportunidad para enriquecer las prácticas tutoriales con herramientas que desarrollen competencias metaafectivas y autorreguladoras, más allá del apoyo emocional o la transmisión de información académica.

En cuanto al estilo educativo percibido, predomina un modelo democrático, valorado tanto por alumnado como por el propio profesorado. Este estilo combina afectividad y normas claras, destacando la figura del tutor/a como guía y mediador/a, más que como autoridad. Los discursos docentes también muestran una elevada conciencia de las dificultades asociadas al ejercicio tutorial: la gestión emocional, el desgaste ante contextos complejos o la dificultad para establecer una "distancia educativa" adecuada son aspectos que emergen con fuerza en los grupos focales.

Por otro lado, los resultados permiten observar diferencias claras en función del género y de la titularidad del centro educativo. En cuanto al género, las chicas valoran más positivamente tanto la relación como el acompañamiento tutorial, especialmente en lo relativo a la confianza, la motivación y la planificación. Esta diferencia sugiere una mayor receptividad hacia el vínculo educativo, aunque también invita a repensar posibles barreras o desajustes en la interacción tutorial con el alumnado masculino. En cuanto a la titularidad, el alumnado de centros concertados muestra puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones, lo cual podría vincularse a condiciones estructurales como ratios más bajas, mayor estabilidad del profesorado o una cultura institucional más centrada en lo relacional.

Entre las fortalezas del estudio, destaca el uso de una metodología mixta, que ha permitido triangular los datos cuantitativos del cuestionario con los aportes cualitativos de los grupos focales. Esta combinación ha enriquecido notablemente la comprensión del fenómeno, al ofrecer tanto una visión generalizable como un acercamiento profundo a la experiencia vivida por los actores educativos. Asimismo, el tamaño de la muestra, la diversidad de contextos escolares y la solidez psicométrica de los instrumentos utilizados garantizan la fiabilidad y validez del estudio.

También es reseñable el enfoque integrador del acompañamiento educativo propuesto, que no se limita a una intervención académica, sino que aboga por un acompañamiento integral del alumnado en su dimensión emocional, personal y vital. Este enfoque coincide con los planteamientos actuales de la orientación educativa y de modelos centrados en el desarrollo pleno del estudiante.

Sin embargo, el estudio también presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el carácter transversal de la recogida de datos no permite establecer relaciones causales, por lo que sería necesario realizar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de la relación educativa y su impacto en el desarrollo del alumnado. En segundo lugar, tampoco se

ha podido analizar en profundidad una de las categorías de género por falta de representatividad, lo que limita la inclusión plena de la diversidad identitaria. En tercer lugar, la literatura científica en torno al concepto de "acompañamiento educativo" sigue siendo escasa, lo que ha requerido un esfuerzo de definición y adaptación conceptual que deberá ser profundizado en futuras investigaciones. Asimismo, los grupos focales se vieron condicionados por limitaciones horarias de los centros, reduciendo el tiempo disponible para el desarrollo de los mismos. En estudios posteriores sería recomendable ampliar su duración y complementar su análisis con software de análisis cualitativo como MAXQDA o NVivo, que permitirían una codificación más precisa y sistemática del discurso.

Desde una perspectiva de aplicación, estos resultados sugieren importantes implicaciones para la mejora de la práctica educativa. Si bien es necesario revisar las políticas educativas en torno a la acción tutorial y la orientación −garantizando tiempo, recursos y reconocimiento a esta labor−, resulta aún más prioritario fortalecer la formación inicial y continua del profesorado sobre acompañamiento educativo. Esta formación debe integrar competencias socioemocionales, estrategias de tutoría y herramientas de regulación emocional. Asimismo, se requiere una transformación de la cultura escolar, impulsada desde proyectos innovadores centrados en lo relacional. Una iniciativa ejemplar en este sentido es el modelo "*Relationship Centered Schools*" (Learning Policy Institute, 2021), promovido en California, que busca precisamente construir entornos escolares donde el vínculo humano sea el centro de la experiencia educativa.

Desde el punto de vista de futuras líneas de investigación, sería pertinente desarrollar estudios comparativos que permitan contrastar estos resultados con los de otras localidades de Galicia, así como analizar su impacto en variables como el sentido de pertenencia escolar, el fracaso escolar o la toma de decisiones vocacional. También sería valioso explorar la relación educativa en etapas distintas a la ESO, o en contextos educativos no formales, ampliando así el horizonte del acompañamiento como estrategia educativa universal.

Este trabajo ha permitido aplicar y afianzar múltiples competencias clave del Máster de Profesorado en la especialidad de Orientación Educativa. El proceso de planificación, diseño y validación de los instrumentos de recogida de información me ha permitido aplicar de forma integrada conocimientos metodológicos, didácticos y comunicativos trabajados durante el curso (competencias generales 2, 4, 8, 9, 12, 13 y 14). Asimismo, el análisis de la relación educativa entre alumnado y profesorado-tutor ha requerido una comprensión profunda de los procesos de interacción en el aula, movilizando competencias esenciales como el conocimiento del desarrollo emocional del alumnado (competencia general 1) y la capacidad para diseñar propuestas educativas centradas en la educación emocional, la autonomía y la equidad (competencias 6, 7, 8 y 9).

En definitiva, este TFM no ha sido únicamente un ejercicio de investigación académica, sino una parte fundamental de mi proceso formativo como futuro orientador. Me ha permitido crecer personal y profesionalmente, reafirmando una convicción que ya en su momento resaltó Daniel Pennac (2007, p. 10): “Estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica”. En un contexto cada vez más marcado por la automatización, la presión por los resultados y la lógica del rendimiento, recordar que "nadie crece solo" es también una decisión ética y política. Apostar por una educación más humana, más cercana y más justa no solo es posible, sino imprescindible.

Referencias

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Lawrence Erlbaum.

Álvarez, J., & Álvarez, M. (2022). Tutoría y orientación en secundaria. Recursos para la intervención. Bordón. *Revista De Pedagogía, 76*(3), 198-200. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/106614

Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2024). *Acción tutorial.* Cuadernos de Pedagogía.

Álvarez, M., & Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.

Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2018). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.

Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 779-794. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.013

Ang, R., Lin, S., & Li, X. (2020). Student Version of the Teacher-Student Relationship Inventory (S-TSRI): Development, Validation and Invariance. *Frontiers in psychology, 11*(1724), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01724

Bernstein, B., & Noam, G. (2013). Teacher-student relationships: a growing field of study. *New directions for youth development*, (137), 15-26. https://doi.org/10.1002/yd.20045

Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones (2.ª ed.)*. Fondo de Cultura Económica.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. En J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.011

Bisquerra, R. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Wolters Kluwer.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Boza, Á. (2001). *Ser profesor, Ser Tutor. Orientación Educativa para los Docentes*. Hergué.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE Publications.

Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 24-38. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.002

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Buber, M. (2005). *Yo y tú.* Editorial Caparrós.

Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados*. Arpa.

Carrera, L. (2023). *La relación entre adolescentes y personal educador en centros de ocio juvenil: Un estudio de caso en Galicia* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio Minerva. https://hdl.handle.net/10347/39705

Center on PBIS. (abril, 2025). *Supporting and responding to students' social, emotional, and behavioral needs: Evidence-based practices for educators* (Version 2). University of Oregon. https://www.pbis.org

Clarke, V., & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), 297-298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Colley, D., & Cooper, P. (2017). *Attachment and Emotional Development in the Classroom: Theory and Practice.* Jessica Kingsley Publishers.

De la Caba, M. (1999). *Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela*. Pirámide.

Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Siglo XXI.

Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology, 34*(3), 225-245. https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00013-1

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Domínguez, X. M. (2017). *El arte de acompañar*. PPC.

Domínguez, X. M. (2022). *Acompañamiento educativo. El arte de cuidar y ser cuidado.* Khaf.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*(4), 1025-1034. https://doi.org/10.2307/1127100

Ervin, A. M. (2019). *Perceptions of school culture and their influence on the teacher-student relationship* [Tesis doctoral, Miami University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami155560645890179

Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Octaedro.

Fernández, J. L., & Villamarín, R. (2021). *Libro blanco de la salud mental infanto-juvenil. Volumen 1*. Consejo General de la Psicología de España.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido (3.ª ed.).* Siglo XXI Editores.

Gaëtan, G. (2012). *Coaching escolar para aumentar el potencial de alumnos con dificultades*. Narcea.

García, A., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19* (1), 42-58. http://hdl.handle.net/10481/36099

García, I., Brooks, F., & Moreno, C. (2021). A new measure for the assessment of student–teacher connectedness in adolescence. *European Journal of Psychological Assessment, 37*(5), 357-367. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000621

Garland, R. (1991). The Mid-Point on a Rating Scale: Is It Desirable? *Marketing Bulletin, 2*, 66-70.

Geddes, H. (2006). *Attachment in the Classroom: A practical guide for schools.* Worth Publishing.

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher–student relationships. *British Journal of Educational Psychology, 82*(4), 690-704. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x

Geisser, S. (1993). *Predictive Inference: An Introduction.* Chapman and Hall.

Giner, A., & Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica.* Horsori.

Graell, M. (2024). *El desafío de la adolescencia: Guía para padres y educadores.* Espasa.

Hahn, M. E. & McLean, M. S. (1955). *Counseling Psychology.* McGraw Hill.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). National Association of School Psychologists.

Hervás, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio.* Grupo Editorial Universitario.

Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships & culture: Links between ethology and the social sciences.* Cambridge University Press.

Howard, J. R., Milner, T., Howard, T. C., & Colleen, M. (2020). *No More Teaching Without Positive Relationships.* Heinemann.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63*(4), 867-878. https://doi.org/10.2307/1131239

Howes, C., Hamilton, C., & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development, 65*(1), 253-263. https://doi.org/10.2307/1131379

Jorrín, I. M., Fontana, M., & Rubia, B. (2021). *Investigar en educación.* Síntesis.

Kussin, A. (2024). *Entender el apego: Un camino para descubrir cómo somos y cómo nos relacionamos.* Urano.

Lázaro, A., & Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría.* Narcea.

Learning Policy Institute. (2021). *Striving for relationship-centered schools*. https://learningpolicyinstitute.org/product/striving-for-relationship-centered-schools-brief

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8

López, J., & Martín, L. (2023). *Educar a través del acompañamiento y la relación*. Octaedro.

Madrigal, A. M., Navarro, E., Vale, P., Redondo, S., Grañeras, M., Parras, A., Savall, J., & Fernández, P. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.* Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Giunti Psychometrics.

Merton, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review, 8*(2), 193-210. http://dx.doi.org/10.2307/4609267

Mounier, E. (1949). *El personalismo*. Ediciones Guadarrama.

Muller, C. (2001). The Role of Caring in the Teacher-Student Relationship for at Risk Students. *Social Science Inquiry, 71*(2), 241-255. https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2001.tb01110.x

Novoa, A., Pirela, J. E., & Inciarte, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(3), 60-74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961483005

Pennac, D. (2007). *Mal de escuela*. Debolsillo.

Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *International Journal of Educational Research, 21*(1), 15-31. https://doi.org/10.1016/0883-0355(94)90026-4

Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*(1), 11-26. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_2

Pianta, R. C. (1998). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2001). *Student–Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. Routledge.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. En Christenson, S. L., Handbook of research on student engagement (pp. 365-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 263-280. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90003-X

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(2), 295-312. https://doi.org/10.1017/S0954579400006519

Pirard, F., Camus, P., & Barbier, J. M. (2018). *Professional Development in a Competent System: An Emergent Culture of Professionalization*. En Fleer, M., Van, B. (Eds.), International Handbook of Early Childhood Education (pp.409-426). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_17

PROA+. (2024). *Catálogo de actividades palanca PROA+: Curso 2023/24*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology, 10*(2), 321-352. https://doi.org/10.1017/s0954579498001631

Roorda, D. L., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student–teacher relationships and students' externalizing and internalizing behaviors: A cross-lagged study in secondary education. *Child Development, 92*(1), 174-188. https://doi.org/10.1111/cdev.13394

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 661-673. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011

Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2024). The role of teacher–student relationships and student–student relationships for secondary school students' well-being in

Switzerland. *International Journal of Educational Research Open, 6*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100318

Schimmelpfennig, F. (2025). Effects of the teacher-student relationship on the learning and achievement motivation of high-tracking school students in adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 40*(52), 21-26. https://doi.org/10.1007/s10212-025-00952-8

Serra, S. (2014). *The Teacher-Student Relationship in One-to-One Singing Lessons: An Investigation of Personality and Adult Attachment*. En Harrison, S., O'Bryan, J. (Eds.), Teaching Singing in the 21st Century (pp. 201-220). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8851-9_13

Spilt, J. L., Borremans, L. F. N., Dieusaert, F., & Vancraeyveldt, C. (2025). An attachment perspective on dyadic teacher-child relationships: Implications for effective practice in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01874-2

Sroufe, L. A., & Jacobvitz, D. (1989). Diverging pathways, developmental transformations, multiple etiologies and the problem of continuity in development. *Human Development, 32*(3), 196-203. https://doi.org/10.1159/000276468

Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology, 4*(1), 25–29. https://doi.org/10.1037/h0071663

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.

Torralba, F. (2005). *Pedagogía del sentido*. PPC Editorial.

Torrego, J. C., Gómez, M. J., Martínez, C., & Negro, A. (2014). *8 ideas clase. La tutoría en los centros educativos.* Graó.

Touriñán, J. M. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, 26*, 223-279. https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.07

Veláz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación.* Aljibe.

Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación, 31*(2), 177-196. https://doi.org/10.14201/teri.20271

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wentzel, K., & Ramani, G. (2016). *Handbook of Social Influences in School Contexts*. Routledge.

Whitmore, J. (2018). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Paidós.

Anexos

Anexo 1. Compromiso de inicio del Trabajo Fin de Máster (TFM)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Facultade de Ciencias da Educación
Facultade de Formación do Profesorado

ANEXO 2. Documento de inicio do TFM

Curso académico: 2024-2025
Apelidos e nome do alumno/a: Carrera González, Luis
DNI alumno: 39499313X
Especialidade e itinerario no Máster: Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad Orientación Educativa (2ª ed - Campus Santiago)
Apelidos e nome do titor/a do TFM: Nogueira Pérez, Miguel Ángel
Título do TFM: La función orientadora en la tutoría: análisis del modelo de acompañamiento educativo en la educación secundaria en Vigo.
Data prevista de defensa: febreiro ☐ xullo x setembro ☐
Breve descrición: delimitación do contido, obxectivos, metodoloxía, resultados previstos… Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) analiza la función orientadora del profesorado-tutor en la educación secundaria en Vigo, centrando su atención en la relación de acompañamiento educativo con el alumnado. El estudio explora cómo esta relación impacta en el desarrollo emocional, académico y social de los estudiantes, así como en su proyecto de vida, prestando también atención al apoyo en las dinámicas familiares. Los objetivos específicos incluyen identificar las estrategias y competencias del profesorado-tutor que fortalecen la relación de acompañamiento, explorar las percepciones de ambas partes sobre esta relación y examinar el papel del tutor en las dinámicas familiares del alumnado. La metodología empleada será descriptiva y correlacional, utilizando entrevistas semiestructuradas a profesorado y cuestionarios a estudiantes de tercero y cuarto de la ESO en centros de educación secundaria seleccionados mediante un muestreo probabilístico polietápico en la ciudad de Vigo. Se espera que los resultados proporcionen una comprensión profunda de las prácticas de acompañamiento en el contexto gallego, señalando áreas clave para mejorar la formación y el apoyo al profesorado-tutor. Finalmente, los hallazgos de este TFM podrían servir de base para la elaboración de propuestas de mejora que impulsen una orientación educativa más efectiva, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado.
Lingua de redacción: Castellano
Lingua de presentación e defensa: Castellano

NOTA: Coa sinatura deste documento aceptamos que, salvagardando os dereitos de propiedade intelectual, unha copia en formato dixital do traballo se incorpore a un repositorio institucional con fins académicos ou de investigación.

En Santiago de Compostela, a 18 de noviembre de 2024

Asdo.: (o alumno/a)

CARRERA GONZALEZ LUIS - 39499313X

Firmado digitalmente por CARRERA GONZALEZ LUIS - 39499313X
Fecha: 2024.11.20 13:35:01 +01'00'

V. e pr.: (o titor/a)

Anexo 2. Cronograma general de actividades llevadas a cabo para la realización del TFM

Etapas y actividades	2024				2025						
	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.
1. Planificación y requisitos normativos											
• Revisión general de la literatura especializada											
• Elaboración y entrega del "Compromiso de inicio del TFM"											
• Preparación de la documentación para el Comité de Bioética de la USC - Consentimiento informado - Documento de confidencialidad - Declaración responsable - Cláusula relativa a la protección de datos - Documento de solicitud de colaboración con la entidad											
• Contacto con los centros educativos participantes											
• Autorización del Comité de Bioética de la USC											
2. Revisión de bibliografía											
• Búsqueda y lectura de literatura de referencia											
• Elaboración del documento "Ideas principales extraídas de las fuentes de información"											
3. Marco teórico											

Etapas y actividades	2024				2025						
	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.
• Elaboración del esquema de los contenidos principales											
• Redacción de los apartados											
4. Metodología de la investigación											
• Diseño de los cuestionarios											
• Juicio de expertos/as											
• Integración de las sugerencias de cambio por parte de los/as expertos/as											
• Aplicación de los cuestionarios y recogida de información											
• Realización de los grupos focales											
• Análisis de los datos											
5. Resultados y conclusiones											
• Redacción de los resultados											
• Construcción de las principales conclusiones											
6. Revisión del TFM											
• Revisión y maquetación del trabajo											
7. Entrega del TFM											
• Depósito en la Secretaría Virtual											
• Defensa ante tribunal											

Anexo 3. Funciones del profesorado-tutor en la literatura académica y la legislación vigente en relación al acompañamiento del alumnado

Literatura académica		**Legislación**	
Contribuir a la orientación personal del alumnado	• Conocimiento de los aspectos personales, sociales y familiares del alumnado • Apoyo al desarrollo personal del alumnado (conocimiento de sí mismo, autoestima, adaptación e integración social, etc.) • Derivación a otros profesionales (orientador del centro, servicios sociales, servicios de salud, etc.) con la finalidad de contribuir a la orientación personal de los alumnos.	*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*	Artículo 91 (Funciones del profesorado): c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
Contribuir a la orientación académica del alumnado	• Conocimiento de las competencias e intereses académicos de cada alumno. • Preparación de los alumnos para el tránsito al siguiente nivel educativo.	*Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*	Artículo 22 (Principios generales de la ESO): 2. La finalidad de la Educación secundaria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz;

	• Información y asesoramiento al alumnado en relación con las diferentes opciones académicas. • Derivación a los profesionales de la orientación (orientador del centro) con la finalidad de contribuir a la orientación profesional de los alumnos.		desarrollar y consolidar en ellos los hábitos de estudio y de trabajo; así como hábitos de vida saludables, preparándoles para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos. 8. Asimismo, se pondrá especial atención en la potenciación del aprendizaje de carácter significativo para el desarrollo de las competencias que promuevan la autonomía y la reflexión. Artículo 81 (Escolarización): 2. En aquellos centros escolares, zonas geográficas o entornos sociales en los cuales exista concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, las Administraciones educativas desarrollarán iniciativas para compensar esta situación.
Contribuir a la orientación	• Conocimiento de los intereses y capacidades profesionales de los estudiantes	*Decreto 156/2022, por el que se establecen la ordenación y el currículo*	Artículo 20 (Tutoría y orientación):

profesional del alumnado	• Información y asesoramiento al alumnado en relación con las diferentes opciones profesionales • Derivación a otros profesionales (orientador del centro, servicios de empleo, etc.) con la finalidad de contribuir a la orientación profesional de los alumnos.	*de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia*	1. En la educación secundaria obligatoria, la tutoría y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyen un elemento fundamental. En ese sentido, la acción tutorial y la orientación acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. 2. Cada grupo de alumnas y alumnos tendrá una profesora tutora o un profesor tutor.
Contribuir a ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje	• Identificación de necesidades de apoyo educativo • Seguimiento de medidas adoptadas • Cumplimentación de la documentación relativa a cada alumno/a		

Nota. Elaboración propia a partir de Veláz de Medrano (1998)

Anexo 4. Diferencia de características entre el counseling, el coaching y el acompañamiento educativo

	Counseling	**Coaching**	**Acompañamiento educativo**
Finalidad principal	Superar problemas emocionales, personales o conductuales; mejorar el bienestar psicológico.	Mejorar el rendimiento y alcanzar objetivos específicos, principalmente laborales o personales.	Favorecer el desarrollo integral de la persona, acompañando su proceso vital y educativo.
Orientación temporal	Centrado en el pasado y el presente para resolver dificultades inmediatas.	Centrado en el futuro y la consecución de metas concretas.	Centrado en el proceso de crecimiento a medio y largo plazo, integrando pasado, presente y futuro.
Relación educador-educando	Relación profesional terapéutica basada en la confianza y confidencialidad.	Relación profesional basada en el rendimiento y los resultados.	Relación educativa y personal basada en el encuentro, la confianza y el crecimiento mutuo.
Base antropológica	Psicología humanista y terapias centradas en la persona.	Psicología positiva y pragmatismo; enfoque individualista en la mejora personal.	Personalismo y psicología existencial; visión comunitaria y relacional de la persona.
Protagonismo de la persona acompañada	Moderado; se busca su bienestar, pero con más dependencia del orientador.	Alto; la persona es responsable de sus logros y cambios.	Muy alto; el alumno es el centro, se le impulsa hacia la autonomía y la responsabilidad personal.
Método principal	Escucha activa, empatía, recodificación de pensamientos y resolución de conflictos.	Definición de objetivos, planificación y motivación para la acción.	Arte de la pregunta y la escucha activa; acompañamiento desde la comprensión de la biografía y los valores personales.
Dimensión relacional	Predomina el plano individual; se enfoca en el bienestar personal.	Individual; enfocado en metas concretas del individuo.	Individual y comunitaria; la persona crece con otros y para los otros (donatividad y compromiso social).
Duración del proceso	Temporalmente acotado, depende del problema a resolver.	Flexible, pero suele centrarse en plazos definidos según objetivos.	Continuo y abierto, acompaña las diferentes etapas vitales del estudiante.

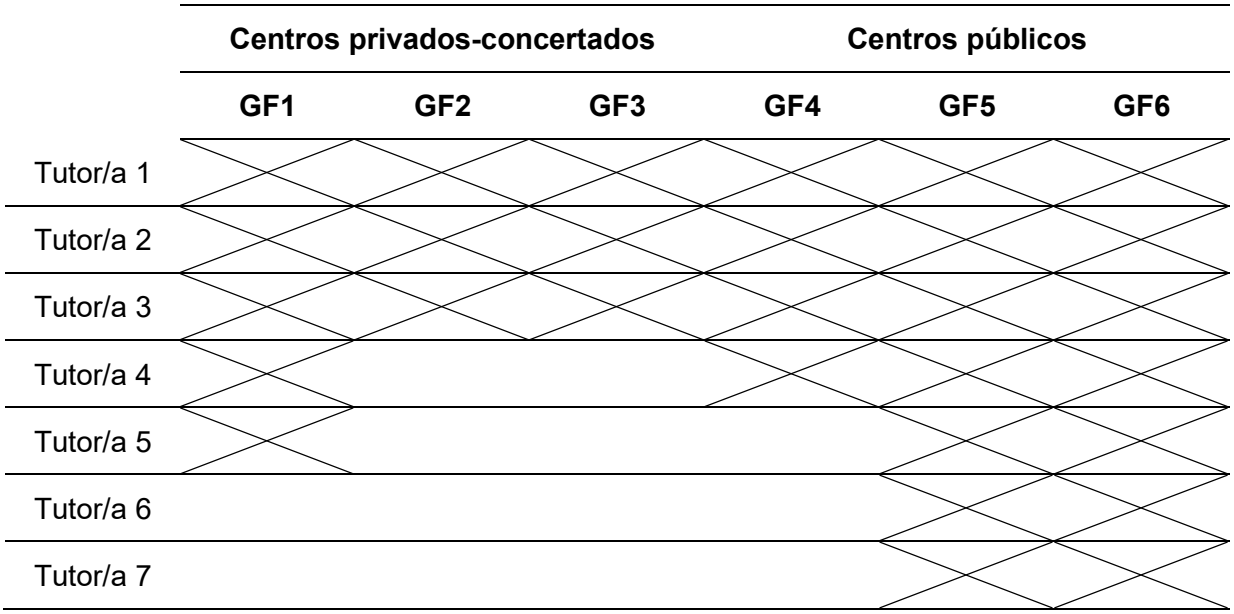
	Counseling	**Coaching**	**Acompañamiento educativo**
Visión del ser humano	Ser vulnerable que requiere apoyo para sanar.	Persona con recursos internos suficientes para triunfar.	Persona en relación, con necesidades y potencialidades, que crece junto a otros.
Pregunta guía implícita	¿Cómo puedo ayudarte a estar mejor?	¿Cómo puedes lograr tus metas?	¿Quién quieres llegar a ser? ¿Qué sentido tiene tu vida y hacia dónde quieres caminar?

Nota. Elaborado a partir de Domínguez (2022), López & Martin (2023) y Gaëtan (2012).

Anexo 5. Centros educativos por zonas según su titularidad

	Públicos	**Privados-Concertados**
Zona 1	• IES Alexandre Bóveda • IES Álvaro Cunqueiro	• CPR Montesol • CPR Amor de Dios • CPR Don Bosco • CPR Atlántida
Zona 2	• IES O Castro • IES Politécnico	• CPR Labor, CPR Aloya • CPR Mª Inmaculada • CPR Mª Auxiliadora • CPR Maristas El Pilar • CPR Compañía de María
Zona 5	• IES Castelao	• CPR Bouza Brey • CPR Quiñones de León • CPR Escuelas Nieto • CPR Losada
Zona 8	• IES Ricardo Mella • IES Carlos Casares	• CPR Mariano • CPR San José de Cluny • CPR Rosalía de Castro • CPR San Blas Vista Alegre

Anexo 6. Participación del profesorado-tutor en los grupos focales en función de la titularidad del centro educativo



Anexo 7. Diseño inicial del cuestionario al alumnado

La tutoría en la educación secundaria obligatoria: análisis del modelo de acompañamiento educativo en centros de enseñanza de Vigo

Cuestionario sobre la relación educativa y el acompañamiento del profesorado-tutor al alumnado de educación secundaria

Con el siguiente cuestionario, solicitamos tu colaboración en una investigación enmarcada en el Trabajo Fin de Máster "La tutoría en la educación secundaria obligatoria: análisis del modelo de acompañamiento educativo en centros de enseñanza de Vigo", que es llevada a cabo por Luis Carrera González, con la tutorización del profesor Miguel Ángel Nogueira Pérez (Universidade de Santiago de Compostela).

El objetivo principal de este estudio es estudiar la relación educativa entre el profesorado-tutor y el alumnado (3º y 4º de la ESO), explorando el impacto del acompañamiento educativo en el desarrollo de dimensiones clave del alumnado. Se ha decidido concretar la muestra de participantes a varios centros de educación secundaria de Vigo (Galicia). Para ello, necesitamos que respondas a una serie de preguntas de manera confidencial, sincera y responsable. El tiempo estimado de duración es de 7 minutos.

Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidade de Santiago de Compostela, garantizando así el cumplimiento de los principios y normas éticas, deontológicas y legales que son de aplicación en un trabajo de investigación de estas características.

Se garantiza el anonimato. La participación es voluntaria y se realiza con carácter altruista (no se recibe ningún tipo de remuneración ni beneficio directo por ella). La negativa a participar o la retirada posterior, en cualquier momento, no tiene prejuicios ni conlleva medidas en su contra. Puedes tener acceso a los resultados generales del estudio si así lo solicitas. En el siguiente documento puedes consultar las condiciones de participación con más detalle: https://nubeusc-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/luis_carrera_rai_usc_es/EfPsUa_KdLdGg7ZrnwZNnGYBiwkhhflGBdFn_pMpv_DMfQ?e=Kw3JSS

Declaras que:

1. Das tu consentimiento para el tratamiento de los datos proporcionados de acuerdo con la legislación vigente.

2. Confirmas que leíste y entendiste este documento informativo, y que tuviste la oportunidad de formular preguntas y dudas relativas al mismo.

3. Confirmas que recibiste respuestas y aclaraciones satisfactorias a tus preguntas.

4. Entiendes que eres libre de abandonar el estudio en cualquier momento, sin necesidad de explicar las razones y sin ningún tipo de consecuencias.

5. Entiendes que este estudio no tiene finalidad diagnóstica, por lo que no recibirás un informe individualizado de tus resultados en las pruebas.

6. Das tu consentimiento a participar en el estudio arriba indicado, cubriendo un cuestionario.

7. Das tu consentimiento a que la información recogida en esta investigación pueda ser empleada, con garantía de anonimato, en trabajos futuros de la misma línea de investigación.

8. Consientes que la información recogida en esta investigación pueda ser compartida, con garantía de su anonimato, con otros equipos a través de redes o repositorios de investigación colaborativa, con fines de investigación sin ánimo de lucro.

Para cualquier aclaración, escribe un correo electrónico a: luis.carrera@rai.usc.es

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Consentimiento informado

☐ Pinchando en esta casilla, confirmas que estás de acuerdo con las condiciones expuestas y que decides libremente responder al cuestionario.

Variables sociodemográficas

Edad:

_____

Género:

- ☐ Chico
- ☐ Chica
- ☐ Otro_____

Curso:

- ☐ 3ºESO
- ☐ 4ºESO

¿De qué país o países proviene tu familia?

_____

Titularidad del centro educativo:

- ☐ Pública
- ☐ Privado-Concertado

¿Cuántos años llevas en el centro?

- ☐ Menos de un año
- ☐ Un año
- ☐ Dos años
- ☐ Tres años o más

Escala 1 (21 ítems): Relación educativa entre profesorado-tutor y estudiantado

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con tu experiencia y relación con tu tutor/a. Por favor, lee cada ítem cuidadosamente y marca la opción que mejor refleje el grado en que cada afirmación se corresponde con tu experiencia personal.

Investigación	Dimensión teórica	Ítems	1	2	3	4
Teacher-Student Relationship Scale (Brinkworth, McIntyre, Juraschek y Gehlback, 2018)	CER	Mi tutor/a es amable conmigo				
	MOT	Mi tutor/a me dice cosas motivadoras				
	RES	Mi tutor/a es respetuoso conmigo				
	MOT	Mi tutor/a me hace sentir emocionado/a en caso de volver a tenerlo/a el próximo curso				
	CON	Mi tutor/a es un/a referente para mí				
	CNF	Suelo ignorar lo que me dice mi tutor/a				
	CNF	Mi tutor/a me dice cosas ofensivas				
	CNF	Mi tutor/a me hace sentir enfadado/a				
	CON	Mi tutor/a es alguien en quien puedo confiar				
Roeser et al. 1996	CER	Mi tutor/a se interesa por mi como persona				
Student-Teacher Connectedness Measure (García-Moya, Brooks y Moreno, 2021)	RES	Mi tutor/a me escucha y respeta mis opiniones o ideas				
	APO	Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as				
	EMP	Mi tutor/a percibe cuando estoy preocupado/a por algo				
	EMP	Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva				
	EMP	Mi tutor/a es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente o lloro en clase				
	APO	Mi tutor/a me apoya y trata de ayudarme				
	APO	Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema				
Hamre & Pianta, 2006	CON	Mi tutor tiene expectativas positivas sobre mí				
Muller, 2001	DEP	Dependo de mi tutor/a para que me de consejos				
Ang, Lin Ong y Li (2020)	DEP	Le pido a mi tutor/a ayuda cuando sé que no es realmente necesario				

Investigación	Dimensión teórica	Ítems	1	2	3	4
Pianta (2001)	DEP	No me gusta cuando mi tutor/a presta atención a otros chicos/as de clase				

Nota 1. Los anclajes de respuesta se colocaron a lo largo de cuatro puntos. 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo

Nota 2. Las dimensiones teóricas se organizan en: CER=Cercanía (2), EMP=Empatía (3), APO=Apoyo (3), MOT=Motivación (2), CON=Confianza (3), CNF=Conflicto (3), RES=Respeto (2) y DEP=Dependencia (3)

Satisfacción general

En una escala del 0 al 10, ¿qué nota pondrías a la relación que tienes con tu tutor/a? (siendo 0 “Nada satisfecho” y 10 “Extremadamente satisfecho”)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Escala 2 (16 ítems): Acompañamiento educativo del profesorado-tutor al estudiantado

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con el acompañamiento que te proporciona tu tutor/a. Por favor, lee cada ítem cuidadosamente y marca la opción que mejor refleje el grado en que cada afirmación se corresponde con tu experiencia personal.

Investigación	Dimensión teórica	Ítem	1	2	3	4
Career Adapt-Abilities Scale (Savickas y Portell, 2012)	IMP	Mi tutor/a me motiva a prepararme para el futuro.				
		Mi tutor/a me ayuda a comprender que las decisiones de hoy construyen mi futuro.				
		Mi tutor/a me ayuda a identificar las decisiones clave en mi formación y carrera profesional				
		Mi tutor/a me motiva a planificar cómo alcanzar mis metas.				
	CNT	Mi tutor/a me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a.				
		Mi tutor/a me enseña a asumir la responsabilidad de mis acciones.				
		Mi tutor/a me motiva a confiar en mis propias capacidades.				
		Mi tutor/a me guía a hacer lo correcto para mí.				
	CUR	Mi tutor/a me anima a relacionarme con los/as demás.				
		Mi tutor/a me anima a crecer y mejorar como persona.				
		Mi tutor/a me motiva a investigar diferentes opciones antes de tomar alguna decisión importante.				
		Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan.				
	DES	Mi tutor/a me motiva a aprender nuevas habilidades.				
		Mi tutor/a me motiva a desarrollar mi potencial al máximo.				
		Mi tutor/a me apoya para superar los obstáculos que encuentro.				
		Mi tutor/a me anima a esforzarme en hacer bien las cosas.				

Nota 1. Los anclajes de respuesta se colocaron a lo largo de cuatro puntos. 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo

Nota 2. Las dimensiones teóricas se organizan en: IMP=Implicación (4), CNT=Control (4), CUR=Curiosidad (4) y DES=Desarrollo (4).

Estilo educativo

A nivel general, ¿cuál de estas opciones crees que refleja mejor la actitud de tu tutor/a contigo?

- ☐ En mi clase, siento que mi tutor/a tiene reglas muy estrictas que se deben cumplir sin excepción. Si me equivoco, me corrige de inmediato con un tono muy firme y, a menudo, me castiga sin darme una explicación. Me da la sensación de que solo manda y no se preocupa en hablar conmigo o escuchar mis ideas. (AUTORITARIO)
- ☐ En mi clase, siento que mi tutor/a se muestra atento/a y valora mis opiniones. Pone reglas claras y justas, y nos corrige cuando es realmente necesario, explicando el porqué. Me parece que hay un diálogo abierto y que se fomenta el respeto y la confianza entre nosotros/as. (DEMOCRÁTICO)
- ☐ En mi clase, noto que mi tutor/a es muy amable y se comunica bien, pero no establece límites claros. Aunque me da mucha libertad, a veces siento que eso hace que dependa demasiado de él/ella o que no se mantenga el orden de clase ya que no corrige a tiempo las conductas inadecuadas. (PERMISIVO)
- ☐ En mi clase, siento que mi tutor/a no se preocupa mucho por nosotros/as. No establece reglas claras y, cuando hay problemas o alguien se porta mal, no hace nada para corregirlo. Da la sensación de que le da igual, como si estuviera un poco 'pasando' de todo. A veces parece que no le importa si las cosas van bien o mal. (NEGLIGENTE)

Pregunta cerrada: El papel del tutor/a

¿Crees que el papel del tutor/a es más ayudarte con temas académicos o también acompañarte en el ámbito personal?

- ☐ Solo académico
- ☐ Más académico que personal
- ☐ Equilibrado
- ☐ Más personal que académico
- ☐ Solo personal

Libre respuesta

¿Qué es lo que más valoras de tu tutor/a?

_____

¿Qué cosas crees que se podrían mejorar en la forma en que tu tutor/a te acompaña o en la relación que tienes con él/ella?

_____

Anexo 8. Guía de discusión del grupo focal al profesorado-tutor

GRUPO FOCAL SOBRE LA RELACIÓN EDUCATIVA Y EL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROFESORADO-TUTOR AL ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

GUÍA DE DISCUSIÓN – FOCUS GROUP A PROFESORADO-TUTOR

Objetivo general:

Comprender la percepción del profesorado-tutorado sobre la relación y el acompañamiento educativo que proporcionan al alumnado de 3º y 4º de ESO.

1. Introducción

Bienvenida y explicación del propósito del encuentro:

- Agradecer su participación.
- Explicar el propósito: conocer su experiencia como tutores/as en relación con el alumnado y cómo perciben el acompañamiento que les ofrecen.
- Aclarar que no hay respuestas correctas o incorrectas. Interesan las opiniones diversas. Todas las aportaciones son valiosas.
- Resaltar que la conversación será grabada para facilitar el análisis posterior, garantizando la confidencialidad y el anonimato.
- Informar que la duración aproximada será de 30 minutos.
- Preguntar si hay dudas antes de comenzar.

Consentimiento informado:

- Firmar el acuerdo con respecto a la grabación y la participación.

2. Pregunta de apertura

Para empezar, ¿podríais contarme vuestro nombre y qué curso tutorizáis actualmente?

3. Relación educativa con el alumnado (12 minutos)

Transición: Para comenzar, me gustaría que hablemos sobre la relación que, como tutores/as, construís con vuestro alumnado. Sabemos que esa relación es una pieza clave en vuestro día a día y que influye mucho en cómo los alumnos se sienten en el centro y en su desarrollo personal.

3.1. Si tuvierais que definir en unas palabras o en una frase la relación que tenéis con vuestro alumnado de tutoría, ¿cuál(es) serían? ¿Podríais compartir una experiencia positiva y otra desafiante que refleje esas palabras?"

3.2. Teniendo en cuenta estos aspectos, si tuvierais que dar una puntuación del 1 al 10 a vuestra relación como tutores/as con el alumnado, ¿qué nota pondríais?

4. Acompañamiento educativo al alumnado (12 minutos)

Transición: Ahora me gustaría que habláramos más específicamente sobre el acompañamiento educativo. Este lo entendemos como el proceso de apoyo, presencia y orientación que se brinda al alumnado para fomentar su desarrollo integral, tanto en el ámbito académico como personal

4.1. En vuestra tutoría, ¿de qué manera ayudáis a vuestros alumnos/as a pensar en su futuro y tomar decisiones por sí mismos/as? (Implicación; IMP) y (Control; CNT)

4.2. ¿Cómo ayudáis a vuestros alumnos/as a descubrir nuevas experiencias, desarrollar su potencial y superar obstáculos? (Desarrollo; DES) y (Curiosidad; CUR)

4.3. ¿Qué retos enfrentáis en vuestro papel de tutores/as en cuanto al acompañamiento educativo? ¿Qué sentís que falta o que necesitaríais para desempeñar mejor esa función?

5. Estilo educativo

Transición: Para finalizar, me gustaría reflexionar sobre el estilo de liderazgo con el que desempeñáis vuestro rol como tutores/as. Concretamente, la forma en que gestionáis el equilibrio entre normas, cercanía y autonomía del alumnado.

5.1. ¿Cómo describiríais vuestro estilo educativo como tutores/as? ¿Os incliináis más hacia un enfoque cercano y flexible o hacia un estilo más normativo y estricto?

6. Cierre

- Agradecer la participación.
- Recordar que la información será tratada con confidencialidad y que el objetivo es mejorar el conocimiento sobre la tutoría y el acompañamiento educativo.

Distribución aproximada de tiempos:

Sección	Tiempo empleado
Introducción	3 min.
Apertura	3 min.
Relación educativa	12 min.
Acompañamiento educativo	12 min.
Estilo educativo	5 min.
Cierre	1 min.
Total	**35 min. aprox.**

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DEL PROFESORADO-TUTOR

Edad:

_____

Género:

- Hombre
- Mujer
- Otro_____

Curso al que tutorizas:

- 3ºESO
- 4ºESO

Titularidad del centro educativo:

- Pública
- Privado-Concertado

¿Cuántos años llevas ejerciendo como docente?

_____

¿Cuántos años llevas en el centro?

- Menos de un año
- Un año
- Dos años
- Tres años o más

¿Cuántas veces has sido tutor/a de un curso con anterioridad?

- Una vez
- Dos veces
- Tres veces
- Más de tres veces

¿Has recibido formación específica en acompañamiento educativo? (puedes marcar más de una opción)

- Sí, en el grado de formación inicial
- Sí, en formación continua (cursos, seminarios, etc.)
- No

Anexo 9. Correo electrónico enviado a los miembros del Juicio de Expertos/as

SOLICITUDE PARA A AVALIACIÓN DUN CUESTIONARIO

Bo dia,

Son Luis Carrera González, estudante do Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas. Especialidade Orientación Educativa. Diríxome a vostede para solicitar a súa colaboración na validación dun cuestionario que será empregado para desenvolver unha investigación empírica enmarcada no meu Traballo Fin de Máster, realizado baixo a supervisión do Prof. Miguel Anxo Nogueira Pérez.

Este Traballo Fin de Máster, e mais concretamente a investigación que vai asociada a este, ten como obxectivo xeral estudar a relación educativa entre o profesorado-titor e o alumnado (3º e 4º da ESO), explorando o impacto do acompañamento educativo no desenvolvemento de dimensións clave do alumnado. Para iso, vaise desenvolver un estudo en centros educativos de Vigo (tres públicos e tres concertados), atendendo á percepción dos/as estudantes e considerando variables que poden resultar de interese, como o xénero, a idade, o curso ou a titularidade do centro educativo. Posteriormente, realizaranse grupos focais co profesorado-titor destes cursos, co fin de completar e contrastar a información recollida desde a perspectiva do alumnado. Os resultados deste estudo permitirán afondar nas características da relación educativa e do acompañamento educativo neste contexto, así como formular recomendacións orientadas á mellora do labor titorial nos centros de educación secundaria.

Para o proceso de validación do cuestionario por xuízo de expertos/as, envíolle dous documentos en formato Word:

1) Cuestionario dirixido ao alumnado
2) Instrumento para a avaliación do cuestionario ao alumnado.

Nestes instrumentos de avaliación terá que reflectir a súa valoración sobre tres aspectos:

- Claridade na redacción: As preguntas están redactadas de forma clara e precisa. A terminoloxía empregada é axeitada para os destinatario/as.
- Adecuación/pertinencia da pregunta: O contido da cuestión formulada correspóndese coa dimensión na que se encontra situado. A orde na que se presenta resulta lóxica.
- Relevancia da pregunta: As cuestións son relevantes e achegan os datos necesarios para dar resposta aos obxectivos.

Para responder a estes aspectos emprégase unha escala numérica que vai do 1 (nada claro/adecuado/relevante) ao 5 (completamente claro/adecuado/relevante). Ademais, despois de cada apartado, inclúese unha caixa na que pode facer os comentarios que considere oportunos.

Cabe destacar que o cuestionario recolle dimensións teóricas que foron extraídas da literatura científica exposta no marco teórico do traballo, co propósito de garantir que os ítems empregados respondan aos conceptos fundamentais asociados á relación educativa e ao acompañamento educativo por parte do profesorado-titor. Dito marco teórico está dispoñíbel para a súa consulta en caso de que o consideren necesario para facilitar a súa labor avaliadora.

Moitas grazas pola súa inestimable axuda na construción do cuestionario. Para poder cumprir cos prazos propostos, precisaría que me mandara cubertos os instrumentos de avaliación antes do venres 28 de febreiro. No caso de que non poida dar resposta a esta solicitude, agradezo que mo comunique canto antes para poder avanzar no proceso.

Un cordial saúdo,

Luis Carrera González

Anexo 10. Instrumento de evaluación del cuestionario de alumnado para expertos/as

"CUESTIONARIO SOBRE LA RELACIÓN EDUCATIVA Y EL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROFESORADO-TUTOR AL ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"

Instrucciones del cuestionario:

Con el siguiente cuestionario, solicitamos tu colaboración en una investigación enmarcada en el Trabajo Fin de Máster "La tutoría en la educación secundaria obligatoria: análisis del modelo de acompañamiento educativo en centros de enseñanza de Vigo", que es llevada a cabo por Luis Carrera González, con la tutorización del profesor Miguel Ángel Nogueira Pérez (Universidade de Santiago de Compostela).

El objetivo principal de este estudio es estudiar la relación educativa entre el profesorado-tutor y el alumnado (3º y 4º de la ESO), explorando el impacto del acompañamiento educativo en el desarrollo de dimensiones clave del alumnado. Se ha decidido concretar la muestra de participantes a varios centros de educación secundaria de Vigo (Galicia). Para ello, necesitamos que respondas a una serie de preguntas de manera confidencial, sincera y responsable. El tiempo estimado de duración es de 7 minutos.

Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidade de Santiago de Compostela, garantizando así el cumplimiento de los principios y normas éticas, deontológicas y legales que son de aplicación en un trabajo de investigación de estas características.

Se garantiza el anonimato. La participación es voluntaria y se realiza con carácter altruista (no se recibe ningún tipo de remuneración ni beneficio directo por ella). La negativa a participar o la retirada posterior, en cualquier momento, no tiene prejuicios ni conlleva medidas en su contra. Puedes tener acceso a los resultados generales del estudio si así lo solicitas. En el siguiente documento puedes consultar las condiciones de participación con más detalle: https://nubeusc-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/luis_carrera_rai_usc_es/EfPsUa_KdLdGg7ZrnwZNnGYBiwkhhflGBdFn_pMpv_DMfQ?e=Kw3JSS

Declaras que:

1. Das tu consentimiento para el tratamiento de los datos proporcionados de acuerdo con la legislación vigente.

2. Confirmas que leíste y entendiste este documento informativo, y que tuviste la oportunidad de formular preguntas y dudas relativas al mismo.

3. Confirmas que recibiste respuestas y aclaraciones satisfactorias a tus preguntas.

4. Entiendes que eres libre de abandonar el estudio en cualquier momento, sin necesidad de explicar las razones y sin ningún tipo de consecuencias.

5. Entiendes que este estudio no tiene finalidad diagnóstica, por lo que no recibirás un informe individualizado de tus resultados en las pruebas.

6. Das tu consentimiento a participar en el estudio arriba indicado, cubriendo un cuestionario.

7. Das tu consentimiento a que la información recogida en esta investigación pueda ser empleada, con garantía de anonimato, en trabajos futuros de la misma línea de investigación.

8. Consientes que la información recogida en esta investigación pueda ser compartida, con garantía de su anonimato, con otros equipos a través de redes o repositorios de investigación colaborativa, con fines de investigación sin ánimo de lucro.

Para cualquier aclaración, escribe un correo electrónico a: luis.carrera@rai.usc.es

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Observacións e propostas de mellora sobre as instrucións do cuestionario:

I. Datos sociodemográficos

	Claridade na redacción					Adecuación/pertinencia da pregunta					Relevancia da pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. **Consentimiento informado** ☐Pinchando en esta casilla, confirmas que estás de acuerdo con las condiciones expuestas y que decides libremente responder al cuestionario.															
2. **Edad:** _____															
3. **Género:** □ Chico □ Chica □ Otro_____															
4. **Curso:** □ 3ºESO □ 4ºESO															
5. **¿De qué país o países proviene tu familia?** _____															
6. **Titularidad del centro educativo:** □ Pública															

	Claridade na redacción					Adecuación/pertinencia da pregunta					Relevancia da pregunta				
□ Privado-concertado															
7. **¿Cuántos años llevas en el centro?** □ Menos de un año □ Un año □ Dos años □ Tres años o más															

Observacións e propostas de mellora sobre os datos sociodemográficos:

II. Relación educativa entre profesorado-tutor y estudiantado

(Los ítems de las dimensiones "Cercanía (CER)", "Empatía (EMP)", "Apoyo (APO)", "Motivación (MOT)", "Confianza" (CON), "Conflicto (CNF)", "Respeto (RES)" y "Dependencia (DEP)" van asociados a una escala Likert de cuatro puntos)

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

	Claridade na redacción					Adecuación/pertinencia da pregunta					Relevancia da pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CERCANIA (CER)															
8. Mi tutor/a es amable conmigo															
9. Mi tutor/a se interesa por mi como persona															
EMPATIA (EMP)															
10. Mi tutor/a percibe cuando estoy preocupado/a por algo															
11. Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva															
12. Mi tutor/a es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente o lloro en clase															
APOYO (APO)															
13. Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as															
14. Mi tutor/a me apoya y trata de ayudarme															
15. Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema															

	Claridade na redacción					Adecuación/pertinencia da pregunta					Relevancia da pregunta				
MOTIVACIÓN (MOT)															
16. Mi tutor/a me dice cosas motivadoras															
17. Mi tutor/a me hace sentir emocionado/a en caso de volver a tenerlo/a el próximo curso															
CONFIANZA (CON)															
18. Mi tutor/a es un/a referente para mí															
19. Mi tutor/a es alguien en quien puedo confiar															
20. Mi tutor tiene expectativas positivas sobre mí															
CONFLICTO (CNF)															
21. Suelo ignorar lo que me dice mi tutor/a															
22. Mi tutor/a me dice cosas ofensivas															
23. Mi tutor/a me hace sentir enfadado/a															
RESPETO (RES)															
24. Mi tutor/a es respetuoso conmigo															
25. Mi tutor/a me escucha y respeta mis opiniones o ideas															
DEPENDENCIA (DEP)															
26. Dependo de mi tutor/a para que me de consejos															

	Claridade na redacción					Adecuación/pertinencia da pregunta					Relevancia da pregunta				
27. Le pido a mi tutor/a ayuda cuando sé que no es realmente necesario															
28. No me gusta cuando mi tutor/a presta atención a otros chicos/as de clase															
SATISFACCIÓN GLOBAL															
29. En una escala del 0 al 10, ¿qué nota pondrías a la relación que tienes con tu tutor/a? (siendo 0 "Nada satisfecho y 10 "Extremadamente satisfecho")															

Observacións e propostas de mellora sobre as cuestións vinculadas á relación educativa:

III. Acompañamiento educativo del profesorado-tutor al estudiantado

(Los ítems de las dimensiones "Implicación (IMP)", "Control (CNT)", "Curiosidad (CUR)" y "Desarrollo (DES)" van asociados a una escala Likert de cuatro puntos)

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

	Claridade na redacción					Adecuación/pertinencia da pregunta					Relevancia da pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
IMPLICACIÓN (IMP)															
1. Mi tutor/a me motiva a prepararme para el futuro.															
2. Mi tutor/a me ayuda a comprender que las decisiones de hoy construyen mi futuro.															
3. Mi tutor/a me ayuda a identificar las decisiones clave en mi formación y carrera profesional															
4. Mi tutor/a me motiva a planificar cómo alcanzar mis metas.															
CONTROL (CNT)															
5. Mi tutor/a me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a.															
6. Mi tutor/a me enseña a asumir la responsabilidad de mis acciones.															
7. Mi tutor/a me motiva a confiar en mis propias capacidades.															
8. Mi tutor/a me guía a hacer lo correcto para mí.															

	Claridade na redacción					Adecuación/pertinencia da pregunta					Relevancia da pregunta				
CURIOSIDAD (CUR)															
9. Mi tutor/a me anima a relacionarme con los/as demás.															
10. Mi tutor/a me anima a crecer y mejorar como persona.															
11. Mi tutor/a me motiva a investigar diferentes opciones antes de tomar alguna decisión importante.															
12. Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan.															
DESARROLLO (DES)															
13. Mi tutor/a me motiva a aprender nuevas habilidades.															
14. Mi tutor/a me motiva a desarrollar mi potencial al máximo.															
15. Mi tutor/a me apoya para superar los obstáculos que encuentro.															
16. Mi tutor/a me anima a esforzarme en hacer bien las cosas.															

Observacións e propostas de mellora sobre as cuestións vinculadas ao acompañamento educativo:

IV. Otras preguntas

	Claridade na redacción					Adecuación/pertinencia da pregunta					Relevancia da pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EL PAPEL DEL TUTOR															
1. ¿Crees que el papel del tutor/a es más ayudarte con temas académicos o también acompañarte en el ámbito personal? ❑ Solo académico ❑ Más académico que personal ❑ Equilibrado ❑ Más personal que académico ❑ Solo personal															
ESTILO EDUCATIVO															
2. A nivel general, cuál de estas opciones crees que refleja mejor la actitud de tu tutor/a contigo? (responde solo a una opción) ❑ En mi clase, siento que mi tutor/a tiene reglas muy estrictas que se deben cumplir sin excepción. Si me equivoco, me corrige de inmediato con un tono muy firme y, a menudo, me castiga sin darme una explicación. Me da la sensación de que solo manda y no se preocupa en hablar conmigo o escuchar mis ideas. (AUTORITARIO) ❑ En mi clase, siento que mi tutor/a se muestra atento/a y valora mis opiniones. Pone reglas claras y justas, y nos corrige cuando es realmente necesario, explicando el porqué. Me parece que hay un diálogo abierto y que se fomenta el respeto y la confianza entre nosotros/as. (DEMOCRÁTICO) ❑ En mi clase, noto que mi tutor/a es muy amable y se comunica bien, pero no establece límites claros. Aunque me da mucha libertad, a veces siento que eso hace que dependa demasiado de él/ella o que no se mantenga el orden de clase ya que no corrige a tiempo las conductas inadecuadas. (PERMISIVO) ❑ En mi clase, siento que mi tutor/a no se preocupa mucho por nosotros/as. No establece reglas claras y, cuando hay problemas o alguien se porta mal, no hace nada para corregirlo. Da la sensación de															

	Claridade na redacción					Adecuación/pertinencia da pregunta					Relevancia da pregunta				
que le da igual, como si estuviera un poco 'pasando' de todo. A veces parece que no le importa si las cosas van bien o mal. (NEGLIGENTE)															
LIBRE RESPUESTA															
3. ¿Qué es lo que más valoras de tu tutor/a?															
4. ¿Qué cosas crees que se podrían mejorar en la forma en que tu tutor/a te acompaña o en la relación que tienes con él/ella?															

Observacións e propostas de mellora sobre as cuestións vinculadas a outras preguntas:

Anexo 11. Puntuaciones medias obtenidas en el juicio de expertos/as del cuestionario

	Medias (M)		
	Claridad	**Adecuación**	**Relevancia**
Datos sociodemográficos	4.5	5	4.9
Escala 1: Relación educativa	4.75	4.78	4.89
Satisfacción global	4.33	5	5
Escala 2: Acompañamiento educativo	4.87	4.23	4.96
El papel del tutor/a	5	5	5
Estilo educativo	5	5	5
Libre respuesta	4.66	5	5

Anexo 12. Sugerencias de cambio en el cuestionario por parte de los expertos/as

Apartado	Ítem	Propuesta de mejora
Instrucciones	Objetivo	Modificar "El objetivo principal de este estudio es estudiar la relación educativa…" por "El objetivo principal de este estudio es analizar la relación educativa".
	Idioma	Emplear la lengua gallega en el instrumento.
Datos sociodemográficos	5	Aclarar la redacción. La pregunta resulta confusa por desconocer si se limita a progenitores o va más atrás en la línea de ascendencia. Redacción alternativa: "País de nacimiento de tus progenitores (madre, padre o tutor/a legal)".
	7	Reformular las opciones de respuesta para que sean por cursos.
Escala 1: Relación educativa	9	Añadir tilde en la "i" de "mí".
	12	Suprimir la última parte del ítem "o lloro en clase".
	16	Mejorar la redacción de la pregunta: "Mi tutor/a me dice cosas que me motivan".
	17	Mejorar la redacción de la pregunta: "Me sentiría emocionado en caso de volver a tenerlo como tutor/a el próximo curso".
	18	También podría estar en la dimensión de "Apoyo".
	20	También podría estar en la dimensión de "Apoyo".
	25	Mejorar la redacción de la pregunta: "Mi tutor/a respeta mis opiniones o ideas".
	27	Eliminar.

Apartado	Ítem	Propuesta de mejora
	28	Mejorar la redacción de la pregunta: “No me gusta cuando mi tutor/a presta atención a otros compañeros/as de clase”.
	29	Modificar la expresión “Extremadamente” por otro adverbio “Totalmente”.
Escala 2: Acompañamiento educativo	Dimensiones teóricas	La dimensión “Implicación” hace más referencia a “Preparación/conciencia para el desarrollo académico-profesional futuro”. Por otro lado, la dimensión “Control” se asocia más a “Autogestión”. La dimensión “Curiosidad” a “Exploración” y por último, la dimensión “Desarrollo” a “Adaptabilidad y Esfuerzo”.
	1	Mejorar la redacción de la pregunta: “Mi tutor/a me motiva a formarme para el futuro”.
	3	Mejorar la redacción de la pregunta: “Mi tutor/a me ayuda a identificar las decisiones clave en mi formación y futuro profesional”.
	8	Mejorar la redacción de la pregunta: “Mi tutor/a me guía a hacer lo correcto”.
Otras preguntas	1	Mejorar la redacción de la pregunta: “¿Crees que el papel del tutor/a es ayudarte con temas académicos o también acompañarte en el ámbito personal?”.
	4	Mejorar la redacción de la pregunta: “¿Qué cosas crees que se podrían mejorar en la relación que tienes con tu tutor/a?”.

Anexo 13. Descripción final de la Escala 1 “Relación educativa entre profesorado-tutor y estudiantado” del cuestionario

Dimensión	**Nº de ítems**	**Ítems**
Cercanía (CER)	2	Mi tutor/a es amable conmigo Mi tutor/a se interesa por mí como persona
Motivación (MOT)	2	Mi tutor/a me dice cosas que me motivan Me sentiría emocionado en caso de volver a tenerlo como tutor/a el próximo curso
Respeto (RES)	2	Mi tutor/a es respetuoso conmigo Mi tutor/a respeta mis opiniones o ideas
Confianza (CON)	3	Mi tutor/a es un/a referente para mí Mi tutor/a es alguien en quien puedo confiar Mi tutor/a tiene expectativas positivas sobre mí
Conflicto (CNF)	3	Suelo ignorar lo que me dice mi tutor/a Mi tutor/a me dice cosas ofensivas Mi tutor/a me hace sentir enfadado/a
Dependencia (DEP)	2	Dependo de mi tutor/a para que me de consejos No me gusta cuando mi tutor/a presta atención a otros compañeros/as de clase
Empatía (EMP)	3	Mi tutor/a percibe cuando estoy preocupado/a por algo Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva Mi tutor/a es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente
Apoyo (APO)	3	Mi tutor/a me apoya y trata de ayudarme Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as

Anexo 14. Descripción final de la Escala 2 “Acompañamiento educativo del profesorado-tutor al estudiantado” del cuestionario

Dimensión	Nº de ítems	Ítems
Implicación (IMP)	4	Mi tutor/a me motiva a formarme para el futuro. Mi tutor/a me ayuda a comprender que las decisiones de hoy construyen mi futuro. Mi tutor/a me ayuda a identificar las decisiones clave en mi formación y futuro profesional Mi tutor/a me motiva a planificar cómo alcanzar mis metas.
Control (CNT)	4	Mi tutor/a me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a. Mi tutor/a me enseña a asumir la responsabilidad de mis acciones. Mi tutor/a me motiva a confiar en mis propias capacidades. Mi tutor/a me guía a hacer lo correcto.
Curiosidad (CUR)	4	Mi tutor/a me anima a relacionarme con los/as demás. Mi tutor/a me anima a crecer y mejorar como persona. Mi tutor/a me motiva a investigar diferentes opciones antes de tomar alguna decisión importante. Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan.
Desarrollo (DES)	4	Mi tutor/a me motiva a aprender nuevas habilidades. Mi tutor/a me motiva a desarrollar mi potencial al máximo. Mi tutor/a me apoya para superar los obstáculos que encuentro. Mi tutor/a me anima a esforzarme en hacer bien las cosas.

Anexo 15. Cuestionario final

TRABAJO FIN DE MÁSTER

La tutoría en la educación secundaria obligatoria: análisis del modelo de acompañamiento educativo en centros de enseñanza de Vigo

---

CUESTIONARIO SOBRE LA RELACIÓN EDUCATIVA Y EL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROFESORADO-TUTOR AL ESTUDIANTADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Luis Carrera González

Universidade de Santiago de Compostela

CUESTIONARIO SOBRE LA RELACIÓN EDUCATIVA Y EL ACOMPAÑAMIENTO DEL PROFESORADO-TUTOR AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Con el siguiente cuestionario, solicitamos tu colaboración en una investigación enmarcada en el Trabajo Fin de Máster "La tutoría en la educación secundaria obligatoria: análisis del modelo de acompañamiento educativo en centros de enseñanza de Vigo", que es llevada a cabo por Luis Carrera González, estudiante del Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria (Especialidad de Orientación Educativa), con la tutorización del profesor Miguel Ángel Nogueira Pérez de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidade de Santiago de Compostela).

El objetivo principal de este estudio es analizar la relación educativa entre el profesorado-tutor y el alumnado (3º y 4º de la ESO), explorando el impacto del acompañamiento educativo en el desarrollo de dimensiones clave del alumnado. Se ha decidido concretar la muestra de participantes a varios centros de educación secundaria de la ciudad de Vigo (Galicia). Para ello, necesitamos que respondas a una serie de preguntas de manera confidencial, sincera y responsable. El tiempo estimado de duración es de 7 minutos.

Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidade de Santiago de Compostela, garantizando así el cumplimiento de los principios y normas éticas, deontológicas y legales que se aplican en un trabajo de investigación de estas características.

Se garantiza el anonimato. La participación es voluntaria y se realiza con carácter altruista (no se recibe ningún tipo de remuneración ni beneficio directo por ella). La negativa a participar o la retirada posterior, en cualquier momento, no tiene prejuicios ni conlleva medidas en su contra. Puedes tener acceso a los resultados generales del estudio si así lo solicitas. En el siguiente documento puedes consultar las condiciones de participación con más detalle: https://nubeusc-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/luis_carrera_rai_usc_es/EfPsUa_KdLdGg7ZrnwZNnGYBiwkhhflGBdFn_pMpv_DMfQ?e=Kw3JSS

Declaras que:

1. Das tu consentimiento para el tratamiento de los datos proporcionados de acuerdo con la legislación vigente.

2. Confirmas que leíste y entendiste este documento informativo, y que tuviste la oportunidad de formular preguntas y dudas relativas al mismo.

3. Confirmas que recibiste respuestas y aclaraciones satisfactorias a tus preguntas.

4. Entiendes que eres libre de abandonar el estudio en cualquier momento, sin necesidad de explicar las razones y sin ningún tipo de consecuencias.

5. Entiendes que este estudio no tiene finalidad diagnóstica, por lo que no recibirás un informe individualizado de tus resultados en las pruebas.

6. Das tu consentimiento a participar en el estudio arriba indicado, cubriendo un cuestionario.

7. Das tu consentimiento a que la información recogida en esta investigación pueda ser empleada, con garantía de anonimato, en trabajos futuros de la misma línea de investigación.

8. Consientes que la información recogida en esta investigación pueda ser compartida, con garantía de su anonimato, con otros equipos a través de redes o repositorios de investigación colaborativa, con fines de investigación sin ánimo de lucro.

Para cualquier aclaración, escribe un correo electrónico a: luis.carrera@rai.usc.es

¡Muchas gracias por tu colaboración!

☐ Marcando esta casilla, confirmas que estás de acuerdo con las condiciones expuestas y que decides libremente responder al cuestionario.

Variables sociodemográficas

1. Edad:

_____

2. Género:

- ☐ Chico
- ☐ Chica
- ☐ Otro_____

3. Curso:

- ☐ 3º ESO
- ☐ 4º ESO

4. País de nacimiento de tus progenitores (madre, padre o tutor/a legal):

_____

5. Titularidad del centro educativo:

- ☐ Pública
- ☐ Privado-Concertado

6. ¿Cuántos años llevas en el centro?

- ☐ Menos de un año
- ☐ Un año
- ☐ Dos años
- ☐ Tres años o más

7. A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con la relación que tienes con tu tutor/a. Por favor, lee cada una y marca la opción que mejor refleje el grado en que cada afirmación se corresponde con tu experiencia personal.

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Suelo ignorar lo que me dice mi tutor/a				
2. Mi tutor/a tiene expectativas positivas sobre mí				
3. Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva				
4. Mi tutor/a se interesa por mí como persona				
5. Mi tutor/a me hace sentir enfadado/a				
6. Mi tutor/a es respetuoso conmigo				
7. Mi tutor/a es un/a referente para mí				
8. No me gusta cuando mi tutor/a presta atención a otros compañeros/as de clase				
9. Mi tutor/a es amable conmigo				
10. Mi tutor/a es alguien en quien puedo confiar				
11. Le pido a mi tutor/a ayuda aunque sepa que no es necesaria				
12. Mi tutor/a me dice cosas ofensivas				
13. Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as				
14. Mi tutor/a me dice cosas que me motivan				
15. Dependo de mi tutor/a para que me de consejos				
16. Me sentiría emocionado en caso de volver a tenerlo como tutor/a el próximo curso				
17. Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema				
18. Mi tutor/a percibe cuando estoy preocupado/a por algo				
19. Mi tutor/a me apoya y trata de ayudarme				
20. Mi tutor/a respeta mis opiniones o ideas				
21. Mi tutor/a es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente				

8. En una escala del 0 al 10, ¿qué nota pondrías a la relación que tienes con tu tutor/a? (siendo 0 "Nada satisfecho" y 10 "Totalmente satisfecho")

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con el acompañamiento que te proporciona tu tutor/a. Por favor, lee cada una cuidadosamente y marca la opción que mejor refleje el grado en que cada afirmación se corresponde con tu experiencia personal.

Ítems	**Totalmente en desacuerdo**	**En desacuerdo**	**De acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**
1. Mi tutor/a me anima a relacionarme con los/as demás.				
2. Mi tutor/a me ayuda a identificar las decisiones clave en mi formación y futuro profesional				
3. Mi tutor/a me motiva a investigar diferentes opciones antes de tomar alguna decisión importante.				
4. Mi tutor/a me motiva a confiar en mis propias capacidades.				
5. Mi tutor/a me motiva a formarme para el futuro.				
6. Mi tutor/a me motiva a planificar cómo alcanzar mis metas.				
7. Mi tutor/a me enseña a asumir la responsabilidad de mis acciones.				
8. Mi tutor/a me motiva a aprender nuevas habilidades.				
9. Mi tutor/a me motiva a desarrollar mi potencial al máximo.				
10. Mi tutor/a me ayuda a comprender que las decisiones de hoy construyen mi futuro.				
11. Mi tutor/a me apoya para superar los obstáculos que encuentro.				
12. Mi tutor/a me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a.				
13. Mi tutor/a me guía a hacer lo correcto.				
14. Mi tutor/a me anima a crecer y mejorar como persona.				
15. Mi tutor/a me anima a esforzarme en hacer bien las cosas.				
16. Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan.				

10. A nivel general, ¿cuál de estas opciones crees que refleja mejor la actitud de tu tutor/a contigo? (elige solo una respuesta)

- ☐ En mi clase, siento que mi tutor/a tiene reglas muy estrictas que se deben cumplir sin excepción. Si me equivoco, me corrige de inmediato con un tono muy firme y, a menudo, me castiga sin darme una explicación. Me da la sensación de que solo manda y no se preocupa en hablar conmigo o escuchar mis ideas.
- ☐ En mi clase, siento que mi tutor/a se muestra atento/a y valora mis opiniones. Pone reglas claras y justas, y nos corrige cuando es realmente necesario, explicando el porqué. Me parece que hay un diálogo abierto y que se fomenta el respeto y la confianza entre nosotros/as.
- ☐ En mi clase, noto que mi tutor/a es muy amable y se comunica bien, pero no establece límites claros. Aunque me da mucha libertad, a veces siento que eso hace que dependa demasiado de él/ella o que no se mantenga el orden de clase ya que no corrige a tiempo las conductas inadecuadas.
- ☐ En mi clase, siento que mi tutor/a no se preocupa mucho por nosotros/as. No establece reglas claras y, cuando hay problemas o alguien se porta mal, no hace nada para corregirlo. Da la sensación de que le da igual, como si estuviera un poco 'pasando' de todo. A veces parece que no le importa si las cosas van bien o mal.

11. ¿Crees que el papel del tutor/a es ayudarte con temas académicos o también acompañarte en el ámbito personal? (elige solo una respuesta)

- ☐ Solo académico
- ☐ Más académico que personal
- ☐ Equilibrado
- ☐ Más personal que académico
- ☐ Solo personal

12. ¿Qué es lo que más valoras de tu tutor/a?

_____

13. ¿Qué cosas crees que se podrían mejorar en la relación que tienes con tu tutor/a?

_____

_____

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo 16. Consentimiento informado de los grupos focales

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

Trabajo Fin de Máster "La tutoría en la educación secundaria obligatoria: análisis del modelo de acompañamiento educativo en centros de enseñanza de Vigo"

Responsable: Luis Carrera González, Universidad de Santiago de Compostela
Correo electrónico de contacto: luis.carrera@rai.usc.es

- ☐ Confirmo que leí y entendí el documento informativo que precede a este formulario, y que tuve la oportunidad de formular preguntas y dudas relativas al mismo.
- ☐ Confirmo que recibí respuestas y aclaraciones satisfactorias a mis preguntas.
- ☐ Entiendo que soy libre de abandonar el estudio en cualquier momento, sin necesidad de explicar las razones de mi abandono y sin ningún tipo de consecuencias para mí.
- ☐ Entiendo que este estudio no tiene finalidad diagnóstica, por lo que no recibiré un informe individualizado de mis resultados en las pruebas.
- ☐ Doy mi consentimiento a participar en el estudio arriba indicado, realizando una entrevista sobre la relación de acompañamiento entre profesorado-tutor y alumnado.
- ☐ Doy mi consentimiento a que la información recogida en esta investigación pueda ser empleada, con garantía de mi anonimato, en trabajos futuros de la misma línea de investigación.
- ☐ Consiento que la información recogida en esta investigación pueda ser compartida, con garantía de mi anonimato, con otros equipos a través de redes o repositorios de investigación colaborativa, con fines de investigación sin ánimo de lucro.
- ☐ Consiento que se me pueda contactar en el futuro para proponerme participar en una eventual continuidad de esta investigación.
- ☐ Recibo una copia de este documento.

El/La participante, **Fecha:** **Firma:** **Nombre:**	**El autor del Trabajo que recoge el consentimiento,** **Fecha:** **Firma:** **Nombre:** Luis Carrera González

Anexo 17. Autorización del Comité de Bioética de la USC

COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN DA USC

Tel. 982823558
Correo electrónico: comite.etica.investigacion@usc.es

Visto o informe realizado por D./Da **José Eugenio Rodríguez Fernández** , responsable do **Comité de Ética da Facultade de Ciencias da Educación (Campus Santiago)**, órgano responsable da revisión e informe previo das propostas de traballos académicos do tipo proxecto de investigación e/ou intervención con seres humanos, as súas mostras e os seus datos das titulacións adscritas a este Centro en canto o cumprimento das condicións e requisitos esixidos para ser informado favorablemente polo Comité de Ética na Investigación da USC

O Comité de Ética na Investigación da USC da o visto e prace a proposta titulada **"La tutoría en la educación secundaria obligatoria: análisis del modelo de acompañamiento educativo en centros de enseñanza de Vigo"** presentada por D./Da. **Luis Carrera González** baixo a titorización de D./Da. **Miguel Ángel Nogueira Pérez.**

En Lugo, con data da firma electrónica
O Presidente do Comité de Ética na Investigación da USC

Asdo. J. Manuel Cifuentes Martínez

Documento asinado dixitalmente e accesible en:/Documento firmado digitalmente y accesible en:/Digitally signed document with accessibility at:
https://sede.usc.es/sede/ferramentas/publicAPP/comprobarCSV.htm?csvId=9219-2137-4494-B962
Ver detalle da sinatura na derradeira páxina/Ver detalle de la firma en la última página/See detail of the signature on the last page
CSV: **9219-2137-4494-B962**

Anexo 18. Transcripción de los grupos focales

- Grupo focal 1 (CPR; 3º y 4º ESO)

00:00:22 Entrevistador

Vale, entonces, para comenzar un poco. Me gustaría que hablemos sobre la relación, que, de alguna manera, pues como tutores construís con vuestro alumnado, ¿no? Lo que son las evidencias científicas un poco cada vez lo que nos van diciendo, es que son una pieza importante en vuestro día a día y que influye mucho, en cómo el alumnado se siente en el centro, en el sentimiento, un poco de pertenencia, en cómo se van desarrollando y demás. Entonces lo primero es un poco. Si tuvierais que definir en unas pocas palabras o una frase esa relación que tenéis con vuestro alumnado de tutoría, ¿cuáles serían esas palabras? Es decir, ¿Qué frase utilizaríais un poco para describir esa relación que tenéis?

00:01:06 Tutor/a 3

Yo pondría familiar.

00:01:11 Tutor/a 2

Yo pondría dos palabras, estar, que sepan que estás ahí por si te necesitan. Yo no soy mucho de estar ahí encima y tal, pero hay que estar. Y acompañar un poco, seguir por dónde van. Si te vas viendo por dónde van, para eso a lo mejor hace falta conocerlos un poco. Al principio es más difícil, pero después ya más o menos lo vas conociendo y ves por dónde van. Y bueno, les puedes ayudar un poquito.

00:01:34 Tutor/a 5

Sí, yo también, o sea, yo lo completaría con el seguimiento. Estar, la palabra que utilizaste, estar cerca por si acaso, y lo completaría con el apoyo si es necesario, ¿no? buscar apoyo.

00:01:47 Tutor/a 1

Justo.

00:01:49 Tutor/a 4

Yo ese seguimiento, sobre todo, va un poco en esa línea.

00:01:54 Entrevistador

Vale, pues teniendo un poco en cuenta estos aspectos, ¿si tuvierais que dar como una nota de una puntuación del 1 al 10 a vuestra relación como tutores con el alumnado, ¿cuál sería? Puede ser difícil, yo entiendo que cuantificar estas cosas es complicado.

00:02:09 Tutor/a 5

Es que las notas… y además cambian. Es, es como una evaluación, ¿sabes? Quizás en un momento puedes estar con un alumno al 6, pero luego bajas al cuatro, y luego subes al 8.

00:02:18 Tutor/a 1

Claro.

00:02:23 Tutor/a 3

Y tienes 30 alumnos, entonces también lo que con él consigues con alguno igual a otro lo estás dejando un poco aparte, no, pero si es por la intención, yo entiendo que la intención, vamos a poner un notable porque un sobresaliente es muy difícil.

00:02:40 Tutor/a 5

Sí, el sobresaliente nos lo tienen que poner ellos, quiero decir, nosotros no tenemos toda la perspectiva, solo tenemos la nuestra clara, entonces también tú a veces puedes estar haciendo un montón de cosas y ellos no tienen ni idea, ¿sabes? O otras veces sí se dan cuenta, claro, entonces, pero sí tenemos que dejarles un poco a ellos, la nota que nos ponemos para nosotros. Nosotros vamos a ser siempre muy perfeccionistas, sobre todo porque tenemos mucho alumnado y nos cuesta muchísimo llegar a todo. Y hay cosas que a veces es lo que dice “Tutor/a 3”, pues quizás con este tienes la entrevista más tarde, o tardas más en hablar con él porque tienes otro que lo necesita más o que te pide más.

00:03:16 Tutor/a 2

Sí, alguno puede tener la sensación de que estás todo el día encima de él y que no lo dejas en paz y tú lo haces por bien. Y a lo mejor él dice, bueno, y otro al revés, que a lo mejor dice “joe, mi tutor aún no habló conmigo y dijo que iba a hablar” y es verdad. A lo mejor pues de esos alumnos que pasan un poco desaparecidos porque van todo bien… y a lo mejor pues lo descuidas un poco más, entonces es complicado. Pero notable, por ejemplo, también.

00:03:48 Tutor/a 5

O sea, lo que viste que no hemos dicho es cero o diez. O sea, creo que estamos, que todos entendemos que hacemos lo que podemos. Entonces siempre estamos aprobados, pero no siempre podemos estar de diez.

00:04:00 Tutor/a 2

Y tú notas que te buscan en el sentido de saber dónde está mi tutor. Eres una figura de referencia para ese curso. Yo a lo mejor de tercero, del otro tercero no me entero de muchas cosas y es que no me entero. Porque van a su tutora. De cuarto tampoco. Entonces dices, jo, qué guay, porque yo creo que sí, que te tienen como persona de referencia. Y me ocurre algo,

voy a ir a esa persona, no se lo voy a decir a otra persona. Voy a esa persona. Entonces a lo mejor los demás no nos enteramos y eso está guay, yo creo, porque cada uno como hemos conseguido tener cerca a los nuestros entre comillas, aunque somos todos de todos, pero bueno, saben que te tiene ahí como figura de referencia.

00:04:36 Entrevistador

Vale, ahora me gustaría concretarlo un poquito más a lo que es el acompañamiento, ¿no? Es decir, pues es el proceso un poco como decíais ahora, de apoyo, de presencia, de orientación, que también, pues de alguna manera brindáis un poco al alumnado para fomentar su desarrollo tanto en el ámbito académico como en el personal. ¿Entonces, en esa relación que construís con vuestro alumnado en vuestra tutoría, de qué manera creéis que ayudáis, por ejemplo, al alumnado a pensar en su futuro, a planificar su futuro?

00:05:14 Tutor/a 1

Bueno, muchas veces remitiendo a orientación que es el que más puede ayudar.

00:05:21 Tutor/a 3

Ahí se nota un poquito más que es más diferente cuarto que tercero, en cuarto ya trabajas un poco más esa necesidad que incluso tienen ellos, esa demanda, ¿no? un poquito. Sí que lo noto yo por ejemplo que he llevado a gente de los dos cursos. Vivo más el día con la gente de los de tercero, las necesidades que van surgiendo y en cuarto ya no, ahí es más de… recuerda que si quieres hacer una FP o si vas a ir por Bachillerato… Yo sí que noto mucho esa diferencia de un curso a otro. Esa demanda en cuarto es más potente. Pero sí que realmente yo creo que el tutor lo que nota más, más que la orientación, realmente es la presencia del día a día. Tus necesidades familiares, académicas, etc. Yo creo que como tutores estamos atentos a eso, pero solemos derivar más a gente más especialista. Si no hubiera esa figura igual tendríamos que ejercerla nosotros más no, pero sí nos sentimos muy apoyados, entonces yo creo que derivamos mucho, nos dedicamos al presente, a lo que va surgiendo en el día a día.

00:06:33 Tutor/a 5

Esas son cuestiones que surgen muchas veces en las reuniones familiares, cuando también están los padres o las madres y tenemos las reuniones conjuntas con ellos. Y una cosa que sí, que yo creo que solemos hacer a través de las tutorías, es formular preguntas en cualquiera de los cursos y otras escuchar. Entonces yo creo que eso también, pues para eso estamos. Que no, que no solo es orientar. No estás ahí, esa es una actividad entre sus cosas, o sea, se plantean preguntas, y bueno, que haya alguien que escuche también está bien.

00:07:05 Tutor/a 2

Quizá en muchos momentos lanzamos preguntas que a lo mejor nunca se habían hecho o que ni siquiera ha habido en casa, es decir, es como si abriéramos muchos melones de… ¿y qué quieres estudiar? Pues a lo mejor nunca se lo habían planteado antes. Yo creo que sí, que abres preguntas y sí que les haces pensar sobre temas que a lo mejor, pues ellos nunca se habían planteado. O alguna dinámica de quieres ser voluntario en algún sitio… O sea, cosas que a lo mejor no le salen en el día a día o que incluso en sus familias no las han abordado. Entonces bueno, yo creo que sí a veces somos una pieza que va abriendo cosas porque también de cara a las familias, cuando les planteas que ya están en cuarto y que van a tener que elegir ves las caras de la familia como diciendo "ya me toca", o sea, que no se lo habían planteado aún. Que somos los que vamos como avanzadilla.

00:07:52 Entrevistador

Vale. Cuando llega el alumnado nuevo ¿no?, porque pues cogéis un nuevo curso, por ejemplo, y tenéis también ese reto de ir conociéndolos y demás, en todo ese proceso que se da a cabo a lo largo del curso, cómo creéis que ayudáis al alumnado un poco a descubrir, pues bueno, ese potencial que muchas veces pues simplemente o está ahí escondido y no muestran, pues por ya sea miedo a lo que opinen, a superar obstáculos, ¿cómo creéis que es un poco vuestro apoyo al alumnado en este sentido?

00:08:28 Tutor/a 3

¿Al alumnado en general?

00:08:29 Entrevistador

Si, o sea al alumnado en general, es decir, coges un curso, sí, la primera vez que los vas conociendo tal y vas percibiendo, y ves que jo, pues aquí hay una persona que yo tengo la sensación de que no está explotando todo su potencial o una persona que pues viene con una mochila muy cargada de contextos de fuera… ¿Cómo creéis que ayudamos un poco más a este alumnado en concreto?

00:08:54 Tutor/a 5

Yo creo que todos nos preocupamos, y de hecho, hacemos cosas para ello, de que estén integrados, o sea, de que se forme equipo desde las primeras actividades que hacemos el primer día de clase, desde donde nos sentamos, desde cuando hacemos los equipos base para que tengan a alguien con quien estar… Tenemos una lista de gente que puede tener dificultades y que sabemos que tenemos que hablar con los tutores el año anterior y ya partimos de esa base de que hablamos con los tutores del año anterior para saber qué casos, con quién tenemos que estar más pendiente y a partir de ahí también gestionamos cómo vamos a trabajar con ellos, ¿no?

00:09:40 Tutor/a 2

Es que yo creo que a veces dices, bueno, no he tenido un momento concreto en el que… pero yo creo que es eso… los vas viendo, los vas conociendo, te vas fijando a veces en el patio, pues con quién está… A ver si uno de ellos está solo, si no… Pero a lo mejor es que es tan basto tener que hacer eso con treinta, ¿sabes? Que, o sea, dices tú, ¿cuánto he dedicado a cada uno de media? Pues a lo mejor me digo yo, jo, qué poco. Pero es que a lo mejor es porque no tienes tiempo para cada uno, pero sí que estás un poco pendiente en la generalidad, y te enteras de cosas que te cuenta uno… "oye que no sé quién, no sé cuál" sabes… Entonces estás un poco ahí. Yo creo que es luego el ambientillo que se crea en el propio colegio, que sí que propicia que pues entre ellos o facilitando la pertenencia a un grupo base que tú ves que bueno, pues por lo menos tienen alguien con quien hablar, con quien estar, pero… Si te pones a pensarlo fríamente dices, ay, dios mío, es que con este yo creo que le he dedicado 2 minutos en lo que llevo de curso y…

00:10:42 Tutor/a 3

Claro, cuando tú planteas lo que hacemos para estimular a esa persona, ¿no? Es un poco la pregunta, ¿no? Eso casi es un reto más académico que del tutor al final.

00:10:54 Tutor/a 5

Y es y muy largo. Sabes, o sea, eso desde primero, el primer trimestre es muy de conocimiento y luego de seguimiento, ¿no?, entonces ese llegar a realmente poder influir en mejorar, y un alumno consiga ver sus puntos positivos y mejorarlo… Es un recorrido muy largo. Tienes que ganarte su confianza y no te la ganas de todos.

00:11:21 Tutor/a 4

Son 32 horas de clase la que tenemos, una es la tutoría. Y luego igual dos con el tutor, con su asignatura, o sea, en la ESO es difícil esa presencia que quizás sí que hay más en Primaria.

00:11:34 Tutor/a 2

Realmente yo creo que se valora muy poco, o sea, se valora muy poco lo que hace un tutor. No sé si se le tiene mucho valor, pero desde luego se le valora muy poco lo que hace porque no, no te dan tiempo, o sea, la hora de tutoría que tienes es para estar con los 30. Yo a veces lo aprovecho para hablar de uno en uno, fíjate cuánto… 30 segundos, 1 minuto con cada uno para decirle "¿qué tal ha ido el trimestre?". Ya ves, porque realmente luego el día a día te come y en el patio es verdad que puede estar, pero tampoco vas a coger en el patio a los pobres chavales y darle ahí la chapa. Si ves algún caso así, pues sí que le dedicas un ratito. Pero no

está muy valorado el trabajo que hacemos… Si es tan importante, que yo creo que lo es, debería estar valorado de otra forma. Es que te dieran más tiempo para estar con los chavales.

00:12:22 Tutor/a 3

Pero bueno, es verdad que esa figura que se creó en este cole del del tutor un poco más acompañante de esas personas más con dificultades, es una figura que espero que no esté en amenaza porque no sé si se va a mantener el primer ciclo de segundo, pero vamos, yo creo que es un valor de este centro porque ahí sí, yo creo que ahí sí puedes trabajar. Vamos, yo, yo como tutor de 30 que he sido era más frustrante, mucha más sensación de frustración, aquí realmente sí que hay verdad que hay ya 5 o 6 personas que puedes trabajar en, en, en tareas, o sea, puedes trabajar realmente personalmente con él en el día a día y ya tal. Pero claro, es una figura muy excepcional, esa que no sé si hasta la hay en otros sitios, pero es un valor de este Colegio.

00:13:10 Tutor/a 3

Y las ratios estas de treinta personas para un tutor/a son imposibles. Y si a eso le sumas, por ejemplo, de que eres profesor de educación física, ni siquiera están en el aula con ellos…

00:13:25 Tutor/a 5

Pues claro, es una de las cosas que nos pasa en secundaria, que no estamos como en primaria, los profes prácticamente están solo un rato.

00:13:36 Tutor/a 2

Creo que fueron hace 2 o 3 años que por cuestiones de azar y de materias le daba, eran 8 horas de clase más la hora de tutoría, 9 a mi tutoría y era como decir, buah, qué pasada, cómo los conozco, cuánto tiempo estoy con ellos, tal… pero claro, ahora, por ejemplo, les doy 5 horas.

00:13:54 Tutor/a 5

Y yo 3.

00:13:54 Tutor/a 2

Entonces hay un día, por ejemplo, que no paso por clase. Es como si dijera, algún día no los veo.

00:14:03 Tutor/a 5

Yo suelo pasar por clase, o sea todos los días, porque fui a otra clase, meto en la suya, o sea.

00:14:05 Tutor/a 2

Claro, te haces paso a ver qué tal van, sobre todo por saludarlos, ¿no?

00:14:13 Entrevistador

También, de alguna manera, un poco espontáneamente fuisteis como comentando, pues como algunos retos, por ejemplo, el tema de reconocimiento no que igual, pues no, no es un rol suficientemente reconocido. También se decía el tema de las ratios, hay algún otro reto que enfrentáis, que creáis que condiciona mucho, pues el poder quizás dar un acompañamiento más personal, un acompañamiento más individual al alumnado. ¿A la hora de llevar los seguimientos, por ejemplo?

00:14:43 Tutor/a 4

Toda burocracia que tenemos que hacer.

00:14:49 Tutor/a 1

Bueno, a veces las propias familias, porque nosotros a lo mejor detectamos alguna necesidad. La familia no lo ve así, entonces como que te ves un poco…

00:14:59 Tutor/a 4

Que la familia no lo vea es convencer a la familia de lo que es.

00:15:03 Tutor/a 1

Claro, pero ya no es solamente trabajar con el niño, la niña, es trabajar con la familia, ya no sé, es un poco más complicada, a lo mejor.

00:15:10 Tutor/a 4

Pues yo, yo veo que las cosas que pasan en la familia a veces son necesidades de los alumnos porque tienes que intervenir y a lo mejor no es un obstáculo. O sea, no es un obstáculo, es una necesidad de cambiar lo que se plantean la familia. Alguna cosa… ¿No?

00:15:32 Tutor/a 2

O sea, la falta de tiempo es…

00:15:35 Tutor/a 5

Hay que tener en cuenta que nosotros, aparte de tutores, tenemos muchísimas horas de clase y al final, claro, es que no, no te quedan muchos recursos. O sea, tenemos muchísimas horas dando clase y pocas de tutoría es.

00:15:53 Tutor/a 2

Y luego, es que no tienes la hora de tutoría al ser lectiva. Es como si no la tuvieras. Porque si dijeras, tienes tutoría y te doy 1 hora para que ejerzas de tutor, ¿no? O sea, pero fuera de la

hora de tutoría, porque si no realmente no puedes ejercer tu labor, es decir, es muy difícil. Tienes que estar como robando tiempos o tiempo libre, buscando a chavales y no sé qué. Y eso es claro, es difícil de cuantificar, pero está claro que si a todo el mundo le preguntas qué prefieres, 25 lectivas o una tutoría…

00:16:43 Tutor/a 1

Y a veces las tutorías hasta te quedan a medias. No son tutorías, que ya vienen temas marcados. Hablas de un tema, pero se queda corta en esa hora.

00:16:53 Tutor/a 5

Eso sería la otra, el otro dardo de dificultad que yo creo que tenemos a partir de los que hemos dicho, es todas las cantidades de temáticas que tenemos que tratar, siendo nosotros no especialistas. Y ahí tiramos de orientación, temáticas de sexualidad, de prevención de drogas. Ahí tiramos de fuera. Desde orientación pedimos que vengan especialistas a darlas, pero ese es un ámbito, redes sociales… que al final tenemos que tirar de mucho apoyo externo y cada vez pedimos más apoyo externo, de profesionales.

00:17:25 Tutor/a 4

Claro, es una, es 1 hora para todo eso, para abordar todas las situaciones que pueda haber de grupo, las familias…

00:17:41 Tutor/a 5

Claro, es nada, ¡estamos haciendo magia directamente!

00:17:47 Tutor/a 4

¿Estás llevando a que nos deprimamos?

00:17:50 Entrevistador

No, no, pero justo es con esa intención, pero por el hecho de que sirva también como exigencia y llamada de atención a recursos. Para ir cerrando un poco, porque también va a sonar ahora el timbre. Me gustaría acabar un poco como hablando del estilo de liderazgo que más que desempeñáis, ¿no? Porque bueno, pues. Cuando te vas a haciendo profesional, pues elaboras, aunque sea implícitamente una escala de valores, una escala de cosas que pones por delante de otras en las normas, en la cercanía, en la autonomía. ¿Entonces, en general, cómo describiríais vuestro estilo de liderazgo como tutores? Es decir, pues más hacia un enfoque, pues cercano, más hacia un enfoque pues de las normas para mí son muy vinculantes, etcétera.

00:19:09 Tutor/a 3

Es que tienes que tener una mezcla porque además los chavales, si no tienen la figura también de la persona referente. Llámale tutor, llámale profe. Si no ven la disciplina no, tampoco consigue mucho, pero tiene que ser como eso, un poco las dos cosas, que te sigan, que sigan queriendo contar contigo, aunque tengas esa capacidad de mantener la disciplina de a veces enfadarte, llamar al orden. Yo creo que si ellos ven que eres una persona justa van a seguir levantándote, si te conviertes para ellos en una persona contradictoria que no acaban de… Entonces al final es ser un poco humano que ellos vean que eres una persona racional con ellos, que si también tienes un día malo como tutor, pues que sepas pedirles perdón que puede pasarte no, pero bueno, que vean coherencia.

00:20:03 Tutor/a 4

De acuerdo sobre todo lo de ser justo.

00:20:06 Tutor/a 4

Si ellos, los chavales le pones un castigo y ellos lo ven que es justo, no guardan el rencor… Si ven que es injusto, pues… Y a veces es justo y lo ven injusto o viceversa, ¿no? Pero yo creo que es la clave.

00:20:25 Tutor/a 3

O a medio plazo, al principio siempre lo ven injusto, pero luego a medio plazo cuando ya está más tranquilo. Porque el injusto, o sea, si no, si no, si no tiene una consecuencia que tiene que tener a lo mejor algún acto de alguno, el resto también ven que es injusto. Pues ser el perdonador tampoco siempre vale.

00:20:55 Tutor/a 2

Yo creo que ellos también notan, o sea, yo creo que ahora cualquiera que llegara diría este, tú eres el tutor de tal porque yo creo que como que les tienes como más cariño a los tuyos y que aparte que los defiendes más, como en las reuniones de evaluaciones en algunos momentos que tú dices, Jo… Parece que tú eres el mediador entre el resto del claustro y esta persona, como que eres un poco intermediario y es que realmente bueno, pues los conoces más, les coges cariño y entonces como que piensas que no deben exigirles tanto.

- Grupo focal 2 (CPR; 3º ESO)

00:00:00 Entrevistador

Bueno, para comenzar, me gustaría que hablemos un poco sobre la relación que, como tutores, como tutoras, construís con el alumnado, porque cada vez la evidencia científica nos va revelando que sí que es algo que cobra importancia. Ayuda un poco a favorecer el sentido de pertenencia al centro, también en el desarrollo personal a los chicos y chicas. Entonces, si

tuvierais que definir en unas breves palabras o una frase de esa relación que tenéis con vuestro alumnado de tutoría, ¿cuáles serían esas palabras?

00:00:33 Tutor/a 1

A ver, ¿te refieres a relación actual? Porque a ver la relación que tienes con los alumnos de la tutoría, claro, varía mucho de un grupo a otros. Bueno, en este momento, por mi parte, es bastante cercana. Sobre todo por mi parte, pero a ellos los veo en ciertos momentos distantes, a propuestas, a determinados acompañamientos, etc. Por mi parte así.

00:01:06 Tutor/a 2

Sí, yo creo que la cercanía es un rasgo común del cole. Intentamos ser cercanos, intentamos escuchar e intentamos también fomentar mucho todo lo que tiene que ver en el crecimiento personal, de valores y de actitudes positivas en la vida. Y también en lo relacional. Sí que es verdad que últimamente en las últimas generaciones percibimos más rasgos de individualismo en ellos, menos sentido de grupo y de pertenencia. Luego también si que es verdad, que a mi también me parece percibir que, para ciertas cosas a día de hoy, son más espontáneos y naturales. Son capaces de contar cosas o trasladar cosas que igual antes nos costaba más. Dentro de la tutoría, digo. Y ahora yo creo que cuesta menos. Pero sobre todo, yo creo que es eso, la cercanía, la escucha y el crecimiento personal en lo que tiene que ver con valores y con una actitud vital.

00:02:02 Entrevistador

¿Os animarías a describir como así brevemente, una experiencia positiva que hayáis tenido con un alumno o alumna y una así más desafiante en esta interacción más individual de tú a tú?

00:02:22 Tutor/a 2

Bueno, mira, tuvimos una el año pasado de un alumno que no desembocó en un fracaso y abandono escolar, pero casi… Era un alumno que tenía dificultades en cuanto a la estructura familiar. Para que pudiese ser un alumno pues con un control, con unos hábitos... Entonces empezó a dejar de asistir al centro. Esto ya venía arrastrado del curso anterior y el año pasado nos lo propusimos como reto, como tarea en la tutoría que asistiese. Se consiguió el primer trimestre un poquito más, el segundo trimestre otro poquito y el tercer. Y de hecho, en cuanto a realidad de calificación, esto es, fue un desastre. Siendo un chaval capaz, eh, un chaval que podría haber sacado resultados académicos buenos, pero no, yo como tutor, al menos no fui capaz de conseguir que tuviese una frecuencia de asistencia a clase que se enganchase al curso y que participase de la actividad del colegio normalmente. Pasó de ir, venir y venir a nada… y sí que es frustrante. Es doloroso porque además hay muchas cosas ahí, que tú como

tutor no tienes acceso, no puedes tratar, no puedes ir a su casa y levantarlo y sabes, hay cosas que están fuera de tu alcance y es así. Bueno, una situación durilla, sí, aparte ver que es un alumno capaz, que es un alumno con posibilidades, con potencial y que se va y se va y que no puedes ayudar.

00:03:48 Tutor/a 1

A mí, como cuestión así ahora me viene a la mente más frustrante o más desesperante es cuando, bueno, pues tú ves determinadas cuestiones en un alumno, incluso tienes propuestas que le pueden ayudar a mejorar en aspectos académicos, actitudinales y de vida. Y no encuentras a lo mejor ese mismo punto de vista en las familias. Y entonces, bueno, pues se genera casi un enfrentamiento que, al final, bueno, pues el perjuicio es para el niño y quizás esos momentos son un poco frustrantes… ¡Que nos podemos equivocar, por supuesto que nos equivocamos! Pero a veces vemos pues determinadas situaciones con propuestas de mejora que podían ser buenas y no encontramos la misma visión en las familias.

00:04:38 Entrevistador

Y una positiva en la que os sintierais autorrealizados, que digáis “creo que en esta ocasión que di en la tecla con esa persona”.

00:04:47 Tutor/a 2

Mira, yo te comento una experiencia de este año, pero no tanto desde el reconocimiento a lo que ha sido mi labor como tutor, que yo creo que ahí lo que hice es recoger todo el trabajo que llevamos haciendo en secundaria los profes y los tutores, que es una alumna con grandes dificultades académicas importantes y que este año está llevando un curso muy bueno. Muy bueno desde lo académico, muy bueno desde su manera de estar en la clase. Es una niña bastante feliz. Es una niña que viene al colegio y viene contenta, que cada vez se siente más capaz... Menos frustrada. Que incluso en el tema de las relaciones ha encontrado su espacio, su sitio y está tranquila. Y yo creo que eso es un mérito de todo el trabajo que hemos ido haciendo y al final hemos conseguido que una niña que tenía unas dificultades brutales para sacar las materias adelante, esté sacando, esté incluso teniendo resultados muy positivos, y la verdad es que es muy satisfactorio.

00:05:40 Tutor/a 1

¿Pues situaciones satisfactorias? Pues un montón. No sé, ahora no me vienen así casos súper relevantes, pero sí que a veces son detalles del día a día, cuando notas sobre todo que conectas con ellos y que te están escuchando y que hay cositas que van recogiendo y guardando en su mochila y que sabes que eso en algún momento lo tienen ahí ordenado.

Entonces, bueno, pues yo en este momento pienso eso, pequeños detalles del día que satisfacen y dan ganas de seguir.

00:06:12 Entrevistador

Sí, sí, desde luego, vale, pues ahora me gustaría que hablásemos un poco así, más específicamente sobre ese acompañamiento, que proporcionáis los tutores, quizás un pasito más allá de lo que pueden hacer otros profes. Este acompañamiento lo entendemos un poco como ese proceso de apoyo, de presencia, de orientación que se brinda al alumnado, para fomentar su desarrollo y demás. Entonces, los cursos, especialmente, de tercero y cuarto de la ESO, quizás se caracterizan o se diferencian un poco de los demás en esa visión de futuro, de toma de decisiones, de "bueno, que va a llegar ahora dentro de 1 año o 2 años". Un momento en el que hay que tomar una decisión importante pero relativa. ¿Entonces, cómo creéis que acompañáis vosotros un poco ese tránsito, esa transición de toma de decisiones, de animarlos a que vayan viendo y pensando en su futuro? Un poco en esta clave.

00:07:10 Tutor/a 1

Bueno, pues aquí, claro, llega el momento de la verdad. Ya no solo es el planteamiento, sino que, en nuestro caso, pues tenemos un plan específico de orientación en este sentido y no les queda más remedio que ya tomar decisiones y tener un poquito más de visión. Y el acompañamiento, pues hacemos un trabajo general y luego pues sí que aquellos alumnos pues que tienen más dudas a lo mejor para decidir por dónde quieren encaminar su futuro, pues tenemos entrevistas con ellos, entrevistas con las familias… Ellas en algunas ocasiones también se entrevistan con el orientador y tratamos un poquito de pues dar respuesta, pues a estas dudas que se pueden generar, pero sí, hacemos ese acompañamiento pensando ya en el curso siguiente y que tienen que decidir un poquito más qué es lo que quieren.

00:08:02 Tutor/a 2

Nada. Ese programa de orientación profesional y académica hacen un poquito de reflexión personal sobre cuáles son sus fortalezas, sus debilidades, cuáles son sus inquietudes, sus aficiones, también su trayectoria, cómo ha sido su trayectoria secundaria para ayudarles… y luego también le damos información de posibilidades. Una vez que terminéis podéis ir por esta vía, por esta otra… Pero sí que tratamos de que reflexionen sobre su propia identidad, sobre qué es lo más interesante para ellos, no en general con una batería de opciones, sino que yo, bueno, pues profundizo un poco en mí mismo y entiendo que lo más conveniente para mí, puede ser esto, puede ser esto otro… y se lo trasladamos también a las familias. Y luego también, yo creo que tenemos otro bloque importante en tercero, que es el bloque afectivo-sexual, que también se le da mucha importancia, porque la edad que tienen, el momento en el

que se encuentran, la manera de bueno, pues de relacionarse entre ellos, establecer primeras relaciones a nivel más profundo e intentarles ayudar un poquito en ese sentido y luego también en el tema de lo personal, sí que mantenemos entrevistas individuales con ellos, aparte de las entrevistas con sus familias. Además, yo creo que en tercero sí que hay una tendencia a dar importancia al trato con ellos, a la entrevista con ellos, a la información directa con ellos. Tanto con las familias, que también, pero ya tienen una edad en las que tienes que gestionar determinadas cosas más con ellos, ¿no?

00:09:31 Entrevistador

Antes, "Tutor/a 2" mencionaba que una de esas experiencias frustrantes, a mejorar, era con ese alumnado que muchas veces tenemos la sensación de que bueno, de que no está dando lo mejor de sí, de que quizás viene con una mochila que pesa mucho y que cuesta aligerarla. Entonces, qué sensación tenéis con respecto un poco a esa presencia, a vuestro rol, un poco acompañando a este alumnado que creéis que no está dando lo mejor de sí… que creéis que podéis ayudarle un poco a desarrollar ese potencial, a superar obstáculos que tenga…

00:10:17 Tutor/a 1

Pues nuestro acompañamiento es fundamental, porque si no aquello sería la hecatombe. Sí es cierto que a veces no funciona, es decir, no somos dioses y no tenemos la fórmula mágica de todo, pero en la mayoría de los casos. Podría ser un desastre, un "me lanzo al abismo y que sea lo que Dios quiera", o sea, es superimportante hacerles ver cuál puede ser su camino, lo que se pueden encontrar en determinadas situaciones, si continúan, pues a lo mejor se pueden encontrar con unas dinámicas que no son las adecuadas. Entonces, bueno, pues ese acompañamiento es fundamental.

00:10:48 Tutor/a 3

Sí, cuando la carga es grande, sobre todo a nivel familiar o así, y ya necesitamos el apoyo académico, pues lo que hacemos es tenemos medidas como: trabajar con mínimos, concretar muy bien lo que le va a entrar, se lo especificamos, le ayudamos a organizar calendarios a veces, sobre todo de cara a las recuperaciones, porque suelen ser alumnos que, además, como en casa, no tienen un hábito de trabajo, pues al final se suele acumular. Entonces somos un poco secretarios de intentar que la información les llegue y que le llegue la justa y necesaria para que pueda llegar al mínimo.

00:11:27 Tutor/a 1

Claro, a veces es poco, es simplemente decir esto lo puedes hacer así. Luego claro, tienen que hacerlo ellos, pero sí, a veces se le abre la ventanita, oye, "solo ordena esto" y se puede hacer y a veces ves que ahí bueno, pues como que se sitúa un poco y pueden empezar a caminar.

00:11:45 Tutor/a 3

Les ayudamos a priorizar asignaturas, por ejemplo, si tienen cinco o seis, si somos conscientes de que no van a poder, pues les ayudamos a ver cuántas evaluaciones tienes de esta, cuántas de esta otra… Pues mira, prioriza con estas, con estas otras y de esa manera como que les vamos echando una mano para que la carga final sea lo suficientemente pequeña como para que eso le permita pasar al siguiente curso, que al final es tu misión, ¿no? Eso no quita que nos encontramos muchas veces con alumnos que cada tutor va haciendo esa tarea y llega un momento en el que a lo mejor en un 3º ESO o un 4º ESO puedes encontrar unos que tienen cargas de otros cursos porque van arrastrando materias.

00:12:27 Tutor/a 2

Bueno, y eso si hablamos de dificultades académicas, claro. Luego te puedes encontrar otro tipo de dificultades, de realidades que pueden ser de tipo emocional o por alguna cuestión vital que en ese momento tiene mucha incidencia con ellos. Ahí intentamos ser cercanos, intentamos escuchar. Tenemos el Departamento de Orientación también como soporte, como ayuda, y ahí también muchas veces yo creo que dependes de la postura de la persona ante esa situación. Si esta con disposición de trasladar, de comentar, de dejarse ayudar o si se cierra mucho ahí, por lo menos a mí me resulta complicado, eh, entrar en lo emocional, en lo que les tiene descolocados a nivel vital que a veces podemos acceder y a veces no tanto.

00:13:14 Tutor/a 3

Yo ahí también, para añadir, resulta complicado y cada vez más por nuestro ritmo de trabajo. Porque yo soy consciente de que hace más años teníamos como los tiempos más dilatados y entonces a lo mejor si hoy no conseguías hablar con ella, mañana tenías una hora libre, la encontrabas o como que había más tiempos, más oportunidades para poder intervenir y que coincidiera, que tú podías y que esa persona estuviera receptiva. Ahora, nuestros tiempos son superlimitados, dispones de cuatro minutos desde que vas a una clase y a otra y dices… "¿Cómo estás? ¿estás bien?" Y como se abra el melón, estás deseando que no se abra el melón, porque como que se abra… pierdes tiempo de la siguiente clase. Entonces yo sí que noto que cada vez tenemos menos tiempo para percibir, incluso como están, para poder solucionar…

00:14:03 Tutor/a 1

Y para convivir.

00:14:06 Entrevistador

Y en relación a esto que comentabas tú de un poco esta dificultad de tiempo, que quizás antes era mayor o más amplia y ahora se ha visto un poco reducida. ¿Qué otros retos creéis que enfrentáis un poco en vuestro papel como tutores para acompañar al alumnado? Es decir, ¿qué cosa sentís que faltan? ¿qué recursos echáis en falta para desempeñar un poco mejor así vuestra función?

00:14:32 Tutor/a 1

El tiempo es el fundamental.

00:14:33 Tutor/a 3

La cantidad de papeleo…

00:14:39 Tutor/a 1

Tenías ese tiempo de resolver y de dedicar al alumnado…

00:14:42 Tutor/a 3

Y cogías y decías… "Voy a hablar con menganito y voy a llamar por teléfono a este padre". Ahora tienes un volumen de papeles que… Y después, si pensamos así, pensando un poco en dificultades, bueno, antes, por ejemplo, cada vez los niños son más diferentes entre ellos, no hay como uniformidad. Y las demandas tanto familiares como de los alumnos son mucho más llamativas y además, mucho más exigentes. Entonces a veces tienes la sensación de que tienes que ser psicólogo, médico, terapeuta, no sé un poco de todo, profesor, mamá. Lo que decíamos antes que hay muchas veces esa falta de confianza en lo que nosotros vemos o lo que proponemos o nuestra visión y eso, bueno, superar eso… Son problemas que te superan, como diciendo a ver, no tengo ni las herramientas, ni el ambiente, ni el tiempo, ni para poder abordar esto como debería ser abordado.

00:15:54 Tutor/a 2

La diversidad creció un montón. También los diagnósticos dentro del aula de personas que tienen necesidades específicas por un trastorno determinado ha crecido muchísimo y en educación secundaria faltan recursos para atender estas necesidades individuales de una manera eficiente. En primaria tenemos más, yo creo, en primaria hay más, con una pedagogía terapéutica, una logopedia y tal. Pero en secundaria hay muy pocas cosas. Y luego entramos muchísimos profes en un aula a lo largo de una mañana. Entonces coordinar todo eso ensamblarte de eso es muy complicado. Y ahí si yo a veces echo de menos recursos, que permitan a una escuela ordinaria atender realidades que no son ordinarias.

00:16:40 Tutor/a 3

Ya no puedes dar clase. Es muy raro que llegues a una clase y que llegues con tu temario preparado y digas venga, vengas y le das ese temario, no, eso no suele pasar. Aquí te traes dos o tres, porque traes la clase para uno, al otro un poquito menos, el otro máximo…

00:17:00 Tutor/a 1

En lo académico y en la tutoría igual, ojo a lo que dices, cómo lo dices… Cuidado con este alumno y con el otro, porque pasó no sé qué cosa fuera y ahora…

00:17:09 Tutor/a 2

Pero ojo, tiene su parte enriquecedora todo esto, eh, que adquieres muchas herramientas, que aprendes muchas cosas, pero a veces también te sientes un poco frustrado y tienes el miedo de no estar haciendo lo que realmente necesita esa persona.

00:17:25 Tutor/a 3

Bueno, que además, es lo que has dicho tú de la palabra miedo. Yo, por ejemplo, es algo que es nuevo en estos últimos años. Yo sí que lo considero nuevo. ¿Por qué? Porque antes tú das una clase y era raro que pasara algo, que no estuviera bien, es que ahora es muy fácil que como tienes que atender a quince cosas, imagínate, te has olvidado que a un alumno necesitas darle 10 minutos más de la prueba o que no te tenías que haberle puesto esa letra sino otro tipo de letra de la prueba que le has puesto. Entonces son tantos factores que puede ser que se te pase algo y si se te pasa.

00:17:55 Tutor/a 2

Puede ser, y es.

00:18:08 Entrevistador

Bueno, para finalizar, me gustaría un poco hablar sobre el estilo de liderazgo que desempeñáis un poco como tutores. Porque bueno, pues también en la literatura, un poco teórica-científica, pues se van diferenciando la forma en que se gestiona ese equilibrio entre normas, muchas veces esa cercanía que es muy difícil de conciliar en ocasiones. Entonces, ¿cómo describíais un poco ese estilo de liderazgo que tenéis como tutores/as?

00:18:40 Tutor/a 2

Sí, yo creo que la palabra cercanía está muy presente en todo lo que hacemos en el cole. Pensamos ser cercanos, intentamos tener escucha activa y estar cerca de ellos, pero también es verdad que yo creo que en tercero intentamos fomentar su autonomía personal, porque a veces el estando muy cerca, el acompañar demasiado, el sostener demasiado algunas cosas, va en detrimento de su autonomía personal y de su capacidad para crecer, para organizarse y

para hacer por sí mismos. Entonces ahí en tercero sí, yo creo que también tenemos presión, que tienen que ir ganando en eso. Porque, además, también percibimos en los últimos tiempos mayor falta de madurez en ese sentido, de ser capaces de responsabilizarse de sus cosas, de acordarse lo que tienen que traer, de cumplir con las fechas y de todas estas cosas. Y ahí también nos toca ser firmes, ¿sabes? Aparte de cercanos y tal…

00:19:54 Tutor/a 1

Sí, sin duda. Efectivamente, la clave yo creo que está ahí un poco, en tener por un lado muchas cosas claras y trasladárselas a ellos, pero manteniendo esa cercanía y ese vínculo con ellos, porque si no también los pierdes, es decir, no es ni una cosa ni la otra es buscar ahí un poco ese equilibrio, ¿no?

00:19:48 Tutor/a 2

Aparte yo creo que, a día de hoy, cada vez más los niños son más afectivos. Desde la afectividad llegas, llegas mejor, entras mejor con ellos y obtienes más… Ya no es un trato un poquito más frío a lo mejor que podía haber hace años.

00:20:01 Tutor/a 3

El concepto de autoridad que había hace unos años, por ejemplo, cambió muchísimo. Entonces, ahora mismo, eres más un coordinador en un momento determinado que un líder… Como un mediador, un facilitador más que un líder como tal. De hecho, el espíritu crítico de ellos ha aumentado muchísimo. Es decir, esa, ese opinar sobre todo lo que haces, cómo lo haces… La clase se cuestiona. Ahora te cuestionan constantemente, pero es tan sencillo como decirles esto no está bien hecho. ¿Y por qué?, te preguntan. No sabes qué decirles. Te sientes cuestionado todo el rato. Entonces eso exige tener más argumentos, tener que trabajar más. Y dar muchas más pautas de las que antes teníamos que dar. Hemos pasado de tener un papel, así como más de autoridad y de decir algo y se callaban y tal, ahora bueno, estás aquí, vale, perfecto.

00:21:10 Tutor/a 2

Ahora no eres la referencia para ellos. Tienen más. Eres una de tantas otras. Y también tienes ese peso del “profe antiguo”, ¿no? Y luego, Por otro lado, también yo creo que hay una cosa que sí que intentamos cuidar también bastante bien, que es el liderazgo también desde el ejemplo. Es decir, tú no puedes estar exigiéndole a tus alumnos determinadas cosas y luego tú te manejas, como te da la gana. Hay determinadas cosas que tienes que intentar ser, ser ejemplo para ellos.

00:21:46 Tutor/a 3

Y bueno, y yo creo que lo más importante de todo es que al final somos un montón, que es una desventaja para algunas cosas, pero es una ventaja para la cuestión, por ejemplo, para temas de liderazgo, que somos muchas personas, muy diferentes, con estilos superdiferentes y eso enriquece un montón porque ellos al final se van adaptando a la forma de trabajar de un profe, a la forma de trabajar de otro, a la de trabajar mía y lo hace más versátil y todo, ¿no? Entonces yo creo que eso nos ayuda mucho a todos a al final completar su educación, precisamente porque hay gente que tiene más capacidad para organizar un aula, hay gente que tiene más capacidad para o más cercanía para tratar con ellos. Entonces, al final lo bonito de todo esto es el grupo.

00:22:42 Tutor/a 2

Sí, pero también es verdad que somos un grupo con mucha estabilidad en cuanto al personal y eso también facilita porque te conocen, ya tienes confianza, sabes en qué cosas una persona te puede aportar más, en qué cosas está bien que le ayudes. Entonces todo eso yo creo que también resulta más fácil hacer trabajos comunes.

00:23:00 Tutor/a 3

Y con los niños, le dices a un profe, pues mira, “habla con fulanito, que si tú te llevas bien y puedes saber qué es lo que está pasando” … Es decir, no vas a saco ahí. Sabes que un niño está mal y entonces bueno, mira profe, vete a preguntarle a este. Entonces eso ayuda mucho en el trabajo en equipo.

00:23:43 Tutor/a 1

Y lees con distintos ojos. Es muy importante lo que veo yo como tutor muchas veces no coincide con lo que ve el profe de plástica o lo que ve el de biología. Al final puede cambiar mucho, entonces sí que es cierto que entre nosotros hay siempre comunicación constante.

00:23:58 Tutor/a 3

Que la tutoría realmente al final no es una persona, es de todo un grupo de profes que entran allí, porque yo, por ejemplo, yo a lo mejor doy una asignatura de 2 horas, pero otra profe, por ejemplo, está 5 horas. Cuando voy a cambiar de sitio a los alumnos, a veces voy a junto de ese profe y le digo, mira, ¿esta distribución está bien? Porque tiene muchas más horas. Entonces, claro, yo además soy un profe de una asignatura, a lo mejor que los muevo en el aula y no tienes referencias. Entonces al final la tutorial es de todos.

- Grupo focal 3 (CPR; 4º ESO)

00:00:14 Entrevistador

Vale, bueno, entonces para comenzar, me gustaría que habláramos un poco sobre la relación que como tutoras y como tutores construís con vuestro alumnado. Cada vez más las evidencias científicas van recalcando que esa relación es una pieza clave en el día a día y que influye bastante en cómo los alumnos, pues bueno, perciben un poco su sentimiento y pertenencia en el centro. Además de cómo se van desarrollando personalmente y demás. Entonces, si tuvierais que, por ejemplo, definir en unas palabras o en una frase la relación que en general tenéis con vuestro alumnado de tutoría, ¿cuáles serían esas palabras o esa frase?

00:00:54 Tutor/a 2

Yo te digo dos que son facilísimos: confianza y cercanía.

00:01:00 Tutor/a 1

Sí, un poco va en esa línea, acompañar, por lo menos en el curso en el que nos toca tutorizar, o sea, sentir que tienen a alguien cerca y desde ahí intentar educar -en el sentido amplio- no solo lo académico, ¿no?

00:01:15 Tutor/a 3

Incluso la empatía con ellos, ¿no? Pero la cercanía tiene que estar ahí siempre.

00:01:20 Entrevistador

¿Y podríais compartir como una experiencia positiva y otra digamos desafiante que tuvierais un poco en esa relación con el alumnado en el día a día?

00:01:36 Tutor/a 1

La experiencia positiva, pues es pues cuando sientes que ha trascendido más allá de lo académico la experiencia en la tutoría. O sea, sientes que tu presencia, no lo que dices, sino lo que haces, de alguna manera les ha servido de algo de referencia. Y esas experiencias positivas, muchas veces suelen ser como a posteriori, cuando vienen después y nos hablan y nos dicen, “Oye, pues gracias por…” entonces, bueno, ves que ahí se ha salido de lo académico. Y las experiencias, a lo mejor un poquito más negativas, yo las asocio a cuando se establece una relación pues no, no digo de competencia, pero que sienten o que nos sentimos como si uno fuese el enemigo del otro, es decir, “no tengo nada contra ti”, pero al final estableces la relación en ese sentido. Entonces cuesta hablar con confianza o interpretar lo que se dice… Entonces muchas veces las experiencias negativas pueden tener más que ver con eso, cuando ves que la comunicación no… Os lo decía ella antes, la empatía, la cercanía, cuando ves que no he conectado, pero por ponerle una causa más que dar un ejemplo.

00:03:00 Tutor/a 3

No, es que hay veces que por mucho que lo intentas, hay con cierto alumno que no llega al feeling este de de conectar. Entonces, por mucho que lo intentas y demás incluso te sientes como no sé, como si fueras alguien extraño, no, porque no eres capaz de llegar, no sabes por qué no llegas y parece que es que hay una guerra. Entonces, miradas, gestos en los que dices tú, bueno, pues aquí es mejor que me aparte, y dar un pasito atrás y volver a empezar, si se puede, porque a veces tampoco te dejan. Y bueno, alguna experiencia, pues en ese caso sí. Y yo veo también la cercanía o lo positivo, sobre todo cuando pues no eres tutora ese año, no eres tutor de ellos o demás y te siguen buscando. Siguen buscando esa referencia de bueno, pues o esto me puedes contar esto o te vienen a contar incluso cosas que les pasan, que no son académicas, y bueno, pues que estás ahí. Que sepan que seguimos siendo cercanos incluso cuando te paran por la calle, como dice "Tutor/a 1", llevan tiempo sin estar en el cole, pero les dices "bueno, ya sabéis donde estamos, seguimos aquí". Entonces esa cercanía y dices, bueno, pues no lo hice tan mal.

00:04:12 Tutor/a 2

Pues en la misma línea, y sí, es cierto que cuando más lo notas es precisamente cuando se han ido, es decir, para qué recibes luego de lo que se han llevado de aquí. Y si estás en el último año con ellos más todavía. Y entonces ahí pues ese sentido de pertenencia que tienen ellos, esa sensación de que realmente tú les has acompañado en el camino. Y luego como negativo, pues también un poco lo mismo, está el que no quiere que le acompañes. El que no quiere que estés ahí con él, y que lo ayude y que y a veces también un poco, en muy poquitos casos, pero también la familia, a lo mejor no has conseguido conectar ahí ni con él ni con la familia, entonces te quedas un poco con esa sensación de "jo, pude haber hecho algo más" pero ya desde principio el niño rechaza un poquito ese acompañamiento, ese estar presente.

00:05:09 Entrevistador

Vale, teniendo en cuenta un poco estos aspectos que fuisteis comentando, ¿os atreveríais a dar como dentro de lo razonable, una nota a cómo creéis que es vuestra relación con los chicos/as del 1 al 10? Sabiendo lo difícil que es cuantificar algo así.

00:05:30 Tutor/a 1

A ver, sí, es que claro, el 1 y el 10, ¿qué son? Si se trata de decir en qué medida, intento que esa sea la experiencia de la tutoría, es decir, que sea una experiencia de acompañar, no solo una experiencia empresarial de "tienes estas notas, ahora tienes que…" Si yo intentase decir cuál es mi intención, pues claro, yo desde dentro lo que pretendo es llegar a ese 10. ¿Cuánto del éxito? Claro, ¿en función de quién lo pongo? Porque al final estás acompañando a personas. Entonces lo que hablábamos antes, hay experiencias de personas que recibes y

dices, pues creo que he conseguido lo que pretendía y hay otras con la que no, y a veces, o sea, somos personas y somos limitados. Y dices, bueno, pues seré yo señor. Entonces, ¿la intención? Evidentemente creo que tenemos claro y sobre todo por aquí en el cole sí que se pretende mucho eso, ese aspecto, y que la intención es ir al lado del 10, ¿lo que se consigue al final?, pues esto es como lo de esta es la realidad y este es el deseo…

00:06:44 Tutor/a 2

Muy difícil. Yo además es que depende incluso del perfil del alumno. ¿Sabes? Yo si me pongo nota este año me la pongo a lo mejor muy buena. Si me la pongo el año pasado con el perfil de alumnado que tenía, que era terrible, pues a lo mejor me pongo mala nota y a lo mejor no dependía de mí, pero no hubo esa conexión. Ellos tenían también un perfil así muy duro.

00:07:13 Tutor/a 1

E incluso estamos metiéndonos en la dimensión humana, nosotros mismos como humanos limitados, hay años que por la circunstancia personal estás muy fino, puedes poner más energía en el que tienes en el otro lado y hay otros que bastante tienes con sostenerte y entonces bueno, pues hasta dónde podemos, ¿no? Entonces yo digo que esa limitación que nos hace… Sobre todo, también da mucha paz. Eso, es decir, bueno, esta es la intención. Pero somos humanos, y pues a veces pueden ser las familias, pueden ser los alumnos, pero también podemos ser nosotros.

00:07:53 Entrevistador

Ahora me gustaría que hablásemos un poquito más específicamente sobre ese acompañamiento que proporcionáis, que lo entendemos un poco como ese proceso de apoyo, de escucha, de presencia, orientación que se brinda al alumnado. Y en vuestra tutoría, que además justo está marcada por ya ser de cuarto de la ESO, porque a pesar de que en el estudio que estamos haciendo son tutores de tercero y de cuarto, pero justo vosotros sois de cuarto. Es un curso que se caracteriza mucho por esa apertura al futuro, ¿no? Porque es un momento de toma de decisiones, de ver qué voy a ir haciendo con mi vida de… Bueno, entonces, ¿de qué manera creéis que vuestra presencia ayuda al alumno a pensar en el futuro, a tomar decisiones ahí viendo qué puertas se van abriendo?

00:08:47 Tutor/a 1

A ver, está claro que nosotros lo enfocamos así todo lo que hacemos, o sea, ya no es tanto nuestra presencia, sino que lo que programamos tiene ese cariz. Es decir, tenemos claro el perfil del alumnado de cuarto de secundaria, qué es lo que pide y buscamos, por un lado, el tema de la consciencia, de que se den cuenta del momento vital en el que están. Trabajamos casi el primer trimestre entero en eso. Luego el segundo trimestre enfocado en el plan de futuro,

de orientación. Y luego tenemos por la peculiaridad de nuestro cole, que acaban el cole aquí, pues un tercer trimestre más en lo celebrativo, de recordar los momentos que hemos vivido aquí. Entonces, ya solo el hecho de que haya un plan enfocado a ese curso, pues ya en sí mismo es la respuesta a la pregunta, sabes, o sea, ¿en qué medida este acompañamiento va? Pues porque lo programamos así y lo queremos programar así, entonces los buenos días, las sesiones de tutoría, los ratos con ellos, con las familias, van muy enfocados en ese plan, ¿sabes? Entonces, bueno, luego en el día a día, pues el día a día es lo que es, pero yo creo que solo el hecho de que tengamos un plan específico y además, muy enfocado en lo que tú dices, pues ya creemos que eso tiene una influencia directa y ellos por lo menos insistimos en que tengan claro porqué de lo que hacemos, siempre sabes que no sea aleatorio… "Hoy toca hacer esto", no, estamos trabajando esto esta semana que hemos dicho que este trimestre tocaba esto.

00:10:08 Tutor/a 3

Y aparte, como está estructurado, porque el primer trimestre es pues toma de conciencia individual de ellos, de "conócete", mirar dentro de uno mismo… Para que después puedas tomar una buena decisión o no, pero bueno que por lo menos que esté enfocado de cara al segundo trimestre. La estructura yo creo que es la lógica y la que está bien.

00:10:32 Tutor/a 2

Compartimos con ellos un Google Classroom de tutoría, y les vamos subiendo las cosas ahí, escribimos ahí. Por ejemplo, pues recordar que "hemos hecho esto, hemos visto esto, hemos trabajado"…

00:10:49 Entrevistador

Y bueno, a veces se percibe como profe o incluso más específicamente como tutor que el alumnado como que no, no está sacando lo mejor de sí, de todo su potencial, muchas veces no solo académicamente, sino bueno, pues también como persona, con su comportamiento. Entonces, ¿cómo creéis que ayudáis vosotros como tutores un poco al alumnado a desarrollar ese potencial, a superar esos obstáculos que va encontrando?

00:11:20 Tutor/a 2

Lo que te acabamos de explicar. O sea, este reparto que hacemos del cuatrimestre, de ese trabajo, de primero conocerte a ti mismo, ese trabajo personal. O sea, yo creo que la guía está ahí. O sea, empezamos con esto. Luego le rentamos un poquito profesional y académicamente y al final cerramos con todo lo que hemos vivido aquí. Yo creo que está ahí.

00:11:43 Tutor/a 3

Aparte, hay muchos momentos de escucha, quiero decir, patios… Si sabes que un alumno está mal, bueno, pues en un patio que te lo encuentras, en alguna actividad, pues te vas quedando un poquito más atrás hablando con ellos y después si no, pues en otro tipo de momentos que puedas ir sacándolos tú poquito a poco. Pero vamos, yo creo que la base es escucharlos.

00:12:08 Tutor/a 1

O sea, en particular en cuarto y en general en todos los cursos. Aquí hay una apuesta fuerte por el trabajo emocional y es un trabajo basado en que ellos se reconozcan, que separen. Entonces, independientemente de que luego haya bloques temáticos, independientemente de que trabajemos unos valores que intentas que ellos en su vida, la primera parte es esencial y esa es inherente a cualquier valor que es: pues saber cómo estoy, cómo me encuentro, darte cuenta de por qué reaccionamos así, cómo te sientes con los compañeros. Hay un trabajo emocional grande. Que yo creo que es la clave, el primer paso para una vez tomas conciencia de cómo eres -con las limitaciones que tiene ser adolescente, evidentemente-, bueno, pues ahí dejas un poquito sembrado esa parte. Pero bueno, pues habituarles a tener un espacio para ellos, para pensar en ellos, para darse cuenta, independientemente de lo que luego quieras trabajar. Entonces yo creo que, por ejemplo, esa parte del trabajo emocional, de lo que llamamos nosotros la interioridad, es clave en esta historia. Luego lo otro que, es lo segundo, de decir “qué mundo queremos”, y dar la visión cristiana, carismática que nos pertenece, pero primero sabes entonces esa parte primera que es la que estaban recalcando también ellas. Yo creo que es fundamental y con adolescentes mucho más.

00:13:30 Tutor/a 3

Y que se hace todas las semanas, quiero decir.

00:13:32 Tutor/a 1

Claro, ese es el trabajo que antes te contaba, cuando al principio te decía un poco por qué esta hora que tenemos nosotros en el horario para reunirnos los tutores/as de 4º ESO, sabes, es venga los Buenos días esta semana “¿qué queremos trabajar?” y lo hacemos con lenguaje directo, pero a veces con lenguaje indirecto, pues hoy vamos a hacer una canción o vemos una imagen. Bueno, tú qué más o menos has vivido cosas también similares, pues trabajar ese lenguaje simbólico que les hable de ellos, intentar sacar de ahí… Entonces, yo creo que esa parte hace mucho. Lo de antes, es de intención de 10, pero lo que pasa día a día, el perfil de cada uno, lo que tú haces aquí que puede tener continuidad o no, o todo lo contrario al llegar fuera. Pues eso es un poco lo que intentamos darnos cuenta, pero siempre con esa base.

00:14:22 Entrevistador

¿Y qué retos creéis que enfrentáis un poco como tutores en ese seguimiento, en ese acompañamiento al alumnado? ¿Es decir, qué sentís que os falta para desempeñar mejor esa función un poco?

00:14:37 Tutor/a 2

Yo echo de menos ahora mucho la parte de la familia, el acompañamiento. No están tan presentes como antes. Yo que llevo muchos años, noto muchísimo que ahora ese apartado de la familia, que antes era un apoyo que les acompañaba, que pasaba horas con ellos, eso ahora no lo hay… No es el cien por cien de las familias, todo lo contrario.

00:15:10 Tutor/a 1

La guerra un poco también es que parece que el mundo va al revés en esto, ¿no? Es decir, es que sientes que bueno, pues luchas contra un mundo donde cuanto menos tiempo tengas para filtrar la información, cuanto antes decidas, cuanto antes digas si esto te gusta o no, mejor. Más vas a estar reconocido. Aquí la tendencia es todo lo contrario, vamos a pararnos, “date cuenta cómo, por qué haces esto, para qué lo vas a hacer” Entonces, yo creo que más que lo que nos falta es lo que nos sobra, ¿no? Y yo creo que un poco lo que desde fuera ahora mismo es lo que vende, todo es un producto y hay que consumirlo ya. Entonces yo tengo esa sensación a veces de que justo lo contrario, ¿no? Al final, lo que más cuesta y lo que más les cuesta a ellos es pararse tranquilamente. No, no vamos a hacer nada. Ahora sólo vamos a pensar, mira cómo te encuentras.

00:16:01 Tutor/a 2

Es que en casa no hacen nada. Ni comer juntos ni tener tiempo para pararte. O sea, todo eso ha desaparecido, pues ellos no se reconocen en eso. O sea, puede haber perfiles que sí puedan, pero sí es verdad que se ha ido invirtiendo un poco la balanza, ¿no? O da esa sensación, entonces bueno, es un poco esa esa lucha. Escucharnos ya le supone un esfuerzo el simple hecho de escuchar.

00:16:26 Tutor/a 1

Y luego también, a ver, no nos vamos a engañar, esto es un centro académico y entonces también hay un primer objetivo que es lo académico. Entonces a veces el tener que priorizar con esas historias y si sacas el curso o no, y el sistema te lleva por aquí... Hay que decidir... “Venga rápido” … Eso también es un contrapunto, es lo que es. Somos un centro educativo, académico, pero eso también a veces te aparta, ¿no? A veces tienes que ir a lo práctico.

00:17:12 Entrevistador

Bueno, ya para finalizar me gustaría como que reflexionar un poco sobre el estilo de liderazgo, con el que desempeñáis vuestro rol de tutores, de tutoras, concretamente un poco la forma en la que gestionáis ese equilibrio, muchas veces muy difícil entre las normas, entre esa cercanía entre esa autonomía con el alumnado. ¿Entonces, cómo describiríais ese estilo particular vuestro que tenéis? Os inclináis más hacia un enfoque cercano, flexible… O quizás hacía un enfoque más exigente con las normas.

00:17:44 Tutor/a 1

Ese equilibrio como tú has dicho, es difícil, ¿no? Las dos partes son importantes. Creo que la conversación ha dejado transpirar que tiramos a lo flexible, tiramos a la cercanía. Las normas tienen una razón de ser. Entonces, vale más el espíritu de la norma, que la norma en sí. Por otra parte, gestionar grupos de personas tan grandes te exige tener que, bueno, pues ser también con las normas, claro y normativo, pero yo creo que, si yo tengo que definir mi estilo, el mío en particular individual, yo tiendo más a pues eso, a intentar conectar con ellos, a intentar entender por qué hacen algo. ¿Qué puede haber detrás, aunque hayan metido la pata? Es decir, bueno, pues a ver de dónde puedo sacar la razón, intentar entenderles, intentar conocer sus idiomas, sus códigos. Otra cosa es que cada vez la diferencia generacional es más grande y nos ven más como señores que como animadores o hermanos mayores. Entonces voy en esa línea, creo que se consigue más. Pero bueno, eso no es garantía de cien por cien, pero lo otro… El estilo yo creo que va más en la línea de querer justificar y pero esto es así porque… "pero por qué hiciste esto?

00:19:27 Tutor/a 3

Es así, a ver, siempre es la cercanía. Y creo que soy más normativa que vosotros, pero la cercanía es eso, a veces no es tanto la norma en sí, sino, bueno, sabes qué fue esto, pero "¿por qué pasó esto?, ¿por qué hiciste esto?" Incluso a la hora de estructurar una tutoría, podemos tener la tutoría perfecta y llegas y la cambiamos porque te adaptas a eso, al grupo.

- Grupo focal 4 (IES; 3º y 4º ESO)

00:00:26 Entrevistador

Bueno, para comenzar me gustaría que habláramos un poco sobre esta relación, que como tutores o tutoras, en el día a día se va construyendo con el alumnado. Sí que la literatura científica cada vez nos va diciendo más que es algo importante y que influye mucho en ese sentido de pertenencia al centro, en cómo se van desarrollando un poco en clave personal y emocional el alumnado. Entonces, si tuvierais que definir en unas pocas palabras o una frase esta relación que construís con vuestro alumnado, ¿cuáles serían esas palabras?

00:01:03 Tutor/a 1

Uf, muy complicado.

00:01:05 Tutor/a 3

No meu caso e que son moi pouquiños porque en PDC son dez e é unha relación moi, moi cercana, porque básicamente teño doce horas con eles á semana, entre os ámbitos que lle dou e a titoría, claro, teño unha relación totalmente cercana con eles. Para todo tiran de min e bueno, son como unha mamá.

00:01:32 Tutor/a 2

Eu busco sobre todo, a complicidade e a confianza que teñan. Busco que teñan certa confianza conmigo para que se sexa ese ponte, ese referente entre as familias, o centro... Entonces sobre todo recibimos queixas, básicamente. Eu intento, pues bueno, mediar, que comprendan certas situación, faceles un pouco máis participes das nosas perspectivas, intentar desde siempre, desde la confianza. Eu busco tamén un poco esa relación, non tanto de nai, pero sí de complicidades.

00:02:13 Tutor/a 1

Pues yo no busco complicidad la verdad. También supongo que será un poco dependiendo del grupo, se tes poucos menos, se tes moitos… O tipo de alumnado... Se un grupo muy conflictivo que ten moitos problemas de comportamiento, por exemplo, pois entón ahí fas mais o rol de recordar normas, intentar que comprendan que a vida non é so aquí no instituto, senón que isto lle vai servir para despois. Incidir un pouco en aspectos que ao mellor nas casas tampouco se ven moito. E iso, acompañalos un pouco en cuarto, as motivacións profesionais, por exemplo, ou cousas que queren estudiar, aclarar un poco las ideas que teñen sobre el sistema educativo.En ese sentido.

00:03:07 Tutor/a 4

Sí, yo un poco, un poco lo que comentáis vosotros también. Os meus titorandos que son poquitos, son dezasete… O que intento que teñan confianza conmigo, por lo menos desde el inicio, para que se sientan cómodos para comentarme cualquier problema que teñan. Pero eso, sí que yo procuro también mantener cierta distancia. No me gusta el papel de profe colega en ese sentido, pero sí que tenga confianza para comentarme cualquiera cosa que les pase. Eso si, eso sí, que me busquen, pero bueno, manteniendo un poco también las distancias.

00:03:40 Entrevistador

Si tuvierais que de alguna manera describir como una experiencia positiva que hayáis tenido y otra desafiante con algún alumno, con alguna alumna, en esta relación o una buena práctica que hayáis tenido que digáis “fue bien esta vez cuando me pasó esto” o tal. Creo que fue

positivo esta vez, creo que la podía haberlo hecho de otra manera o podía haber mejorado. Sin nombres, Eh, ni nada, simplemente.

00:04:06 Tutor/a 3

A ver si yo me sigo centrando en los terceros que sigo. Soy tutora PDC, entonces….

00:04:10 Entrevistador

Sí, sí, claro, sí, sí. Desde tu experiencia, claro, sí, sí.

00:04:14 Tutor/a 3

A mí me gratifica mucho porque yo trabajo con muchos niños TEA y que normalmente el contacto con ellos es muy complicado. Se cierran mucho en sí mismos y cuando logras pasar un poco ese muro para mí es súper gratificante. ¿Qué pasa después? Por contrapartida, tienes a los que son TDAH a nivel de que no hay manera de controlarlos y en alguna ocasión, bueno… Este año de hecho he perdido los nervios y he gritado y después me he arrepentido. Y dije, Joba. No, no debo de hacerlo porque bastante tiene con lo que tiene como pero bueno, somos humanos y al final tiran, tiran, tiran de ti y te superan en algún momento.

00:05:03 Tutor/a 1

Yo tengo experiencia, más bien no en este curso actual, porque muy cercano en el tiempo todavía estás dentro, pero de otros cursos sí que he sido tutora y por ejemplo ahora van a terminar segundo de bachillerato niños que los tuve en primero de la ESO, y sí que me escriben “profe, tal” y… uno me dijo, “es que tú me abriste, me dijiste que podía hacerlo, ¿sabes?”. Eso es muy importante, y eso yo creo que sí, que hay que trabajarlo desde la tutoría. Mucho “¡podéis hacerlo!”, da igual que tengáis un comportamiento horroroso, la vida no es solo esto, hay más cosas. Y yo creo que ahí eso sí que es muy gratificante. Cuando vienen esos alumnos que ya pues o están trabajando o están terminando ahora y te dicen, “tú me hiciste ver eso, me hiciste ver que era un camino, que hay más caminos” y eso está bien. Pero claro, inmersa todavía, ahora que pienso en estos míos, pues no… Aún acabo de salir ahora de una tutoría y bueno… No tengo esa experiencia (risas).

00:05:59 Tutor/a 2

Eu agora mesmo, mais que situacións concretas, si que recordó situacións desas nas que dis… bueno conseguín que esta persoa que ten estos medos, pois se abrirá, que participara disto ou conseguir un pouco de escoita por parte de estas outras personas. Cuando sobre todo rapaces, rapazas que tengan así dificultades, consigues llegar un poquiño a dentro delas, iso é moi gratificante, moi bonito. Y por otro lado, pues es muy, muy frustrante pues saber que no estás llegando, que no estás consiguiendo nada de los objetivos, que cuando falas entralles por aquí

e sale polo outro lado… Que non estás chegando nin as súas cabezas nin aos seus corazóns para que fagan algún cambio positivo.

00:06:53 Tutor/a 4

En mi caso, por ejemplo este año en mi tutoría, pues bueno sobre todo estar atento a cuestiones de la diversidad, de que en la clase o en el aula hay algunos chavales, pues tal vez no están diagnosticados o tienen TDAH y cuando ves que esos que esos chavales que bueno, desde las casas también, pero después a la labor docente de estar pendiente un poco, pues de las adaptaciones… Y luego ves que pues hay una mejoría de resultados con respecto a la evaluación anterior, pues es gratificante en ese sentido. Y después también hay aspectos negativos, como no sé, este año con una alumna, por ejemplo, que tiene muchos problemas en la casa de absentismo. Claro, como tutores muchas veces sabemos muchas cosas, sobre la situación personal. Sabes si la casa funciones o si la casa no… Pero también es una cuestión muy delicada a la hora de meterse ahí. Y yo personalmente este año tuve un problema con una alumna porque decidí, bueno, intentar ayudarla y bueno, no voy a entrar en detalles, pero pues no lo conseguí. Salí un poco escaldados… Adopté un poco ese rol del profe salvador. Y eso lleva una carga emocional, a veces importante. Pero bueno, tiene esa parte positiva, de cuando ves que hay chavales que avanzan, sobre todo si tienen algún problema relacionado con la diversidad en aula, pero también esa parte negativa mayor. Cuando te implicas y ves que no, que no sale.

00:08:42 Tutor/a 2

Yo en ese sentido, ahora me acaba de recordar algo que me está resultando muy frustrante este año, o tema de salud mental en mi tutoría en particular, hay varias alumnas que tenían serios problemas. Problemas muy gordos de salud mental y estoy absolutamente incapacitada para atenderlos y siento que no tengo acompañamiento, no tengo formación, no tengo recursos para responder ante ciertas cosas que son terribles, que me cuentan y que les pasan y que me sobrepasan de largo mis capacidades y competencias. Y ahí sí que me siento sola, me siento muy frustrada de decir es que esta persona está necesitando mi ayuda y yo no soy quien de darla.

00:09:36 Entrevistador

Ahora me gustaría que hablemos un poco más, específicamente un poco, sobre ese acompañamiento, del que también ya vais hablando. Entonces lo entendemos un poco como ese proceso de apoyo, de presencia, de orientación que se brinda al alumnado, para, pues, ir fomentando su desarrollo tanto en un ámbito más académico, como personal, emocional y demás. Y justo los cursos de tercero y cuarto de la ESO quizás se caracterizan un poquito más

por esa mirada hacia el futuro, por ese comenzar a tomar decisiones, de… pues "qué voy a hacer el año que viene", tener que ir decidiendo un poco también ámbitos de cara a los que dirigirse… Entonces, en vuestra tutoría, ¿de qué manera creéis que ayudáis un poco a vuestros alumnos a pensar en ese futuro a tomar esas decisiones un poco por ellos mismos?

00:10:23 Tutor/a 1

Informando, ellos no tienen ninguna información, es llamativo, pero no saben… nada. De salidas, de estudiar, pero ya no solamente si quieren hacer FP o no, o si quieren estudiar bachillerato, es que tampoco saben qué hay después. Yo lo noto muchísimo, y cuanto más tiempo pasa… O sea, yo llevo ya 25 años dando clase, pues esto me pasa en los últimos años mucho, que los niños no saben muy bien qué están haciendo aquí. ¿Para qué sirve esto? Ni por qué está, ni ni qué es obligatorio, ni lo que puede hacer después. Eso me parece que falta de información de base. Y eso, claro, académicamente tienes que ir explicándoles eso…

00:11:07 Tutor/a 2

Yo me veo que yo no soy capaz de responder. O sea, hubo tantos cambios también legales que me falta información. También le pregunté al director, si va a haber algún tipo de formación porque estamos en cuarto para que se abran un poco, porque no lo sé y no tengo toda esa información exactamente.

00:11:31 Tutor/a 1

Claro, normal, y eso normalmente lo hace el Departamento de Orientación. ¿El problema? Que claro, los orientadores al final no dan para todo. En centros como este, en los que es verdad que el problema de la salud mental, hay muchos chicos/as diagnosticados con TEA, TDAH… Entonces claro, no da tiempo a hacer todo, o atiendes a unos o das charlas a los otros de tercero y cuarto, ¿no? Claro, excepto que yo pienso que hay cosas que sí que estarían dentro del servicio, de tutoría, no de acompañamiento, pero hai outros aspectos nos que as titorías xa exceden o que ten que facer un titor, o sea, informar si, pero tampouco podes facer charlas para todos os menos dos institutos. Tampoco sabes ven tantas plazas, hay, por ejemplo, de mecánica o cuántas plazas hay de electromecánica en Vigo. ¿En qué centro se dan? ¿Sabes todo eso? Creo que es muy difícil para un tutor.

00:12:37 Tutor/a 4

No meu caso, por exemplo, en terceiro da ESO, comprobo no meu alumnado -aparte do que me comentan as miñas compañeiras- que chegaron a 3º ESO sen ter ningunha necesidade de estudar na súa vida. Entón agora hai un salto de 2º a 3º importante e vense co problema de que a esixencia académica é moito maior. Entón na titoría eu si que traballo moito todo o relacionado con que aprendan a facer esquemas, a facer resumos, a estudar... Un pouco o que

di a ciencia educativa con respecto ao que son as técnicas que mellor funcionan na aprendizaxe: a evocación, etc.

00:13:22 Tutor/a 3

Yo en mi caso, el problema que encuentro con los PDC es que están perdidísimos bueno, como el resto, pero la mayoría piensa que está como prohibido para ellos hacer bachillerato, o sea, como que legalmente ya no pueden hacerlo. Pero bueno, que estatal y que como que están supeditados a cosas muy muy básicas, entonces sí que es verdad. Lo que decían ellas es que yo tampoco tengo la formación de saber qué cursos hay para ellos. Hombre, me puedo informar yo por mi cuenta, pero no nos da ningún tipo de información sobre eso, pero lo que sí que trato mucho son cosas de FP que les voy poniendo en el aula virtual, con Internet para que ellos vean que sí, que pueden hacer muchas cosas sacando la ESO que no tiene que ser orientado solo a eso. La mayoría ya no quiere evidentemente hacer bachillerato, pero ya ellos tienen, pues eso, pero sí hay muchos FP's que están orientados a cosas que ellos pueden hacer perfectamente y con la ESO entran igual en el medio, claro, y lo que trabajo mucho es afianzarles de que sí que pueden hacer una FP que no es algo que ellos no vayan a poder sacar porque tienen muchísimo miedo al… tiene muchísimo miedo al fracaso, o sea, para ellos es terrible. Entonces, cuando le enseñas cosas más prácticas, mira que hay FP. ¿Es que vosotros? Pues como que se quedan con cara de "ah bueno, pues menos mal que podemos tirar hacia algún lado". Y bueno, básicamente es así lo que trabajo con ellos.

00:14:50 Entrevistador

Justo antes también una de las cosas que se decían era que había un porcentaje de alumnado que quizás viene muchas veces con mochilas pesadas a clase: a nivel vital, a nivel familiar… Que enfrentan muchos obstáculos en su vida, no solo académicamente. Quizás también algunos niños y niñas que vemos que no están desarrollando todo el potencial que quizás podrían desarrollar. Entonces, más concretamente en este en este tipo de alumnado, ¿cómo creéis que vuestro papel funciona a la hora de ayudar a estos alumnos?, es decir, a ir superando ese potencial que tienen, a dar un paso adelante hacia esos obstáculos que se van encontrando…

00:15:40 Tutor/a 1

Depende mucho del alumno. Hay alumnos que se dejan ayudar, otros alumnos que no. Hay familias que se dejan ayudar, otras familias que no. Yo creo que depende mucho del papel de la familia. Es fundamental. Tú aquí puedes predicar, pero si realmente ellos no quieren o la familia no está convencida, muchas veces las familias no muy convencidas tampoco: De que ese niño tenga un problema, por ejemplo, o de que ese niño no lo tenga porque hay muchos

padres que… Ojo que aquí hay un sobrediagnóstico a ver… Hay problemas de conducta que no… Y la familia siempre quiere buscar una explicación y piensa que a partir de esa explicación va a encaminarlo. Y no es así a veces.

00:16:29 Tutor/a 3

Yo estoy de acuerdo con ella, ahí el papel de la familia es fundamental, hay muchas familias que no quieren ver lo que hay. Y yo pues bueno, vuelvo a repetir, a veces me encuentro muchísimas familias, o sea que meten a esos niños en PDC porque obviamente es o sea, lo ve un ciego. Pero hay familias que siguen sin diagnosticar a sus hijos de TEA por miedo a… Para mí es un error, porque realmente un niño TEA, un niño TDAH me da igual. Tiene ayuda fuera del instituto, o sea, ahí hay terapias, para ellos hay ayudas, hay técnicas, hay muchísimos sitios que aparte de la labor académica que puede ser desarrollar en un instituto, pues tiene muchas más ventajas y hay padres que no y que mi hijo no y que mi hijo no, lo que pasa que él es especial. Y ahí se quedan. Y entonces, claro, yo si el niño, aunque esté en PDC, no tiene un protocolo TEA, no se lo puedo aplicar legalmente. Y para mí eso, es un error terrorífico para ellos.

00:17:59 Tutor/a 4

Si, no sé, claro, lo que comentabais también, ¿no? Yo creo que bueno en este centro por lo menos, que no hay tanta diversidad como otros entornos que estuve y las familias, bueno, por lo menos en mi tutoría funcionan bastante bien, no sé. Habrá en otros centros, pues que a lo mejor había chavales con más problemas. Entonces, cuando la familia normalmente está alineada con el profesorado, pues no hay ningún problema. Normalmente después la familia, las familias que ya no están alineadas con el profesorado y ves que cuestionan, ¿no? Pues ahí es cuando, pues cuando los chavales, cuando tienen problemas y bueno, no sé. Después también hay un hay una cuestión no que muchas veces es la dificultad de que tenemos, pues para enseñar y eso para explicarles esa utilidad que tiene lo que están aprendiendo. Y luego pues que hay otras cosas que a la hora de superar una determinada asignatura, pues que importan para ellos más y que son realmente asesores. No sé, pues me cae bien un profesor, se me caen mal… ese tipo de cosas que yo intento trabajar con ellos para que no se dejen llevar por este tipo de pensamientos y que se centren un poco. Pues eso, en superarse.

00:19:27 Entrevistador

Y ya para acabar, ahora mencionabais quizás uno de esos retos, que es muchas veces el de intentar esa alianza entre la familia y el profesorado. ¿Qué otros retos encontráis un poco en vuestro papel como tutores en cuanto a este acompañamiento, a esa relación con los chicos y

chicas? ¿Qué sentís que falta o que necesitaríais para para desempeñar un poco mejor esta función?

00:19:51 Tutor/a 3

Tiempo. Mucho tiempo.

00:19:53 Tutor/a 1

Lo tengo claro, no tenemos tiempo.

00:19:57 Tutor/a 1

Es con la hora de tutoría a la semana… Y ellos, además, no vienen acostumbrados a que sirva para algo la tutoría entonces… Hace falta tiempo para trabajar esos aspectos y para trabajar con las familias, por ejemplo, también te falta tiempo… No tienes tiempo, a veces no tienes tiempo ni para atenderlos. Tienes 1 hora a la semana para atenderlos a todos. Entonces tienes 30 familias.

00:20:34 Tutor/a 2

También mucho acompañamiento para nosotros en el sentido de lo que hablábamos de formación, acompañamiento psicológico… También igual unas pautas claras o por lo menos una formación tanto en el aspecto psicológico de cómo hacer en determinadas situaciones, estrategias de cara al futuro académico-laboral, cómo les podemos guiar y que yo creo que esa avalancha de problemas de salud mental también que nos sería útil contar con algún referente realmente capaz y formado para esos temas.

- Grupo focal 5 (IES; 3º ESO)

00:00:28 Entrevistador

Muchas gracias. Bueno, entonces, para comenzar me gustaría que hablásemos un poco sobre esa relación, que como como tutores, como tutoras, vais construyendo con vuestro alumnado a lo largo del curso. Cada vez más, gracias a la literatura científica, sabemos que esa relación importa, que es relevante... Que incluso es una pieza clave, un poco en el en el día a día. Además, influye un montón en cómo el alumnado se siente en el centro, va desarrollando incluso su sentimiento de pertenencia hacia el propio centro. Entonces, si tuvierais que definir en unas pocas palabras -o si a alguien le cuesta y prefiere en una frase- esa relación que tenéis con vuestro alumnado de tutoría, concretamente el de tutoría, ¿cuáles serían?

00:01:12 Entrevistador

Más o menos esas palabras.

00:01:13 Tutor/a 3

Yo diría que tengo una relación cercana.

00:01:18 Tutor/a 2

La mía no, muy mala, mala.

00:01:22 Tutor/a 6

Cordial, cercana.

00:01:25 Tutor/a 7

Sí, próxima.

00:01:26 Tutor/a 4

Yo casi no los conozco, pero es un *input*... Pero normalmente sí, cercana, totalmente.

00:01:34 Tutor/a 7

Entonces yo puntualizo, hay cercanía y tal, pero siempre dentro por lo menos en mi caso, con un rol de profesoras a nivel académico. No soy de ese perfil de entrar en cosas muy íntimas que a veces contamos, o sea, ni ellos se sienten cómodos ni yo tampoco. Entonces, hombre, si tengo que escuchar cosas de casos concretos, de problemas que afecten, sí, pero no más allá. Sobre todo me plantean quejas y problemas que les surgen a nivel académico, y puntualmente algo persona si incide en el día a día.

00:02:05 Tutor/a 3

Conmigo lo académico se lo pasan muy forro, solamente me hablan de sus cosas, de sus vidas.

00:02:14 Tutor/a 1

Es que estoy pensando, porque yo sí, cercanía a mí sí me cuentan muchas cosas que a veces no me gustaría que me contasen porque no son tan importantes o no me interesan tanto a nivel académico e incluso a veces ni siquiera a nivel afectivo, que creo que no le afectan para nada en su día a día ni en su vida, pero sí que es verdad que hay veces que yo tengo ese rol de que como no contesto, no pongo pegas, no juzgo... Sí que llega esa cercanía, ese de enterarme de muchas cosas a veces que digo yo, "¿pero qué necesidad tengo?"

00:02:51 Tutor/a 7

También depende un poco del perfil de los grupos, por ejemplo, yo tengo este año un grupo que son mayoritariamente chicos. Están quizás en una fase evolutiva un poco más… no sé si infantil, bueno, la suya. Y entonces están, o sea yo sé que en grupos de chicas se da más esa situación que comenta "Tutor/a 1" de que te cuenten más sus cosas. Y bueno, este grupo es más apático, no tienen grandes problemas, están así un poco happy de juegos y demás.

00:03:14 Tutor/a 1

O sea, pero en la mía ya no es solo que cuenten que me cuenten, sino que hablan en clase y a veces dicen cosas que alguno dice “oye, que está el profe delante” y dice va, “pero con él no importa, que es legal”. Y a ese a ese tipo de cercanía me refiero, de que de que yo luego no voy a contar por ahí estas cosas, y que hay veces que digo yo “porque tendré que estar yo aquí”…

00:03:29 Entrevistador

Sí, sí, de espontaneidad de.

00:03:35 Tutor/a 2

Yo tengo que decir que otros años que he sido tutora y la relación era buena y eso, pero nunca tuve una relación de que me contaran cosas personales, ¿no?

00:03:48 Entrevistador

¿Quizás por opción también entiendo o por opción profesional?

00:03:51 Tutor/a 2

No… Quizás será que no soy cercana yo. Bueno, yo siempre mi cosa es conseguir que todos pues nos vayan lo mejor posible, hacer de intermediaria. Y eso, pero nunca, no, nunca tuve relación así.

00:04:13 Entrevistador

Vale, perfecto, sí, sí, sí, si buscamos eso también, diversidad de experiencias. ¿Os animarías a describir sin nombres ni nada, una experiencia positiva que hayáis tenido en esa relación con el alumnado, y otra más desafiante que tuvierais? De decir, “pues aquí no me gusta cómo salió esto, yo creo que se podría haber hecho de otra manera”.

00:04:35 Tutor/a 3

¿Este curso?

00:04:37 Entrevistador

Este curso o si cuesta mucho, en otros. Es decir, pero sí que, dentro de ese rol, de ese perfil de tutor, de tutora.

00:04:44 Tutor/a 3

Bueno, pues por ser muy, muy, muy como conmigo que tienen mucha confianza, es que luego vuelves a ser el profe, y eso a veces es difícil de reconducir. Entonces a mí en la tutoría me puede ir muy bien, pero a veces me penaliza como profe. Porque quieren volver a hacer tutoría,

quieren volver a tener esa confianza y a veces, pues son pequeños en el fondo y no saben volver a un lugar, ¿no? Entonces, pues positvo, tan fácil como una chica que no sabía si mantener relaciones sexuales con su pareja y que estaba con dudas porque se sentía un poco forzada, y al final hablando conmigo me contó todo y decidió dejarlo porque realmente el chico estaba siendo un pesado. Entonces para mí en eso evidentemente es positivo, y creo que su madre estaría muy contenta de que me estuviera contando esto, ¿no? Pero claro, lo negativo es que a veces se pasan de la raya, ¿no? Me cuesta mantener unos espacios, unas distancias… En la calle, por el instituto… A veces confían excesivamente en ti entonces… Por ejemplo, pues por ahí atrás, pues le hice un comentario a uno, porque dos de mi tutoría empezaron a salir juntos, y entonces yo le dije -que tengo mucha confianza-, "anda que salir con esta, tú también…", y pues se lo chimpó. Y entonces la chica vino a junto mía y me dijo "oye, como que tal…" y pues tienes que hacer 1000 excusas…

00:06:20 Tutor/a 1

Claro, yo, por ejemplo, por experiencia, pues este año no tanto, pero sí el año pasado tenía a una niña que estaba en un centro con una familia totalmente desestructurada que no quería venir a clase. Yo llegaba a primera hora de la mañana para estar con ella, convencerla… ¿Lo bueno? Que empezó a ir a clase. ¿Lo malo? Que tenía una causa judicial y de un día para otro desapareció del centro porque la mandaron para otro lado. Entonces claro, queda el trabajo hecho, pero que no llegó al final. Y eso, pues me acuerdo que lo pasé mal. Después bueno, no fuimos quien de reconducir la situación, porque la localicé, pudimos hablar… Pero bueno, quedan esas cosas. Por otro lado, también es un poco lo que dice "Tutor/a 3", que algunas veces, cuentan algunas cosas que, tu les das una respuesta, pero a veces no la entienden, porque al final eso, son ingenuos. Y muchas veces no lo entienden, porque claro, yo soy un adulto, pero ellos tienen 14 años.

00:07:32 Tutor/a 7

Yo quizás este año, bueno, a base de reuniones, estoy en proceso de intentar conseguir que dos chavales no repitan curso y veremos a ver si lo consigo o no. Pero bueno, por lo menos percibo la gratitud de las familias. En este curso lo más duro está siendo una tutoría, con una familia muy complicada que ya nos obligó a reunirnos a inspección, orientación, equipo directivo y demás, porque piden cosas muy injustas a nuestro parecer, forzando el sistema… Desde principio de curso intentamos ver el recorrido, poniendo muchas trabas y entorpeciendo todo el ritmo habitual y demás… Y después a nivel global, la tutoría para mí es una experiencia muy fuerte, muy satisfactoria. Por ejemplo, en casos de gente que ves muy fuera de sistema y que a base de nuestro trabajo consigues reconducir y vienen años más tarde a contar pues como consiguieron un trabajo y demás… Pasa mucho a través de la diversificación, por ejemplo.

Gente que está prácticamente desahuciada y que de golpe gana confianza y de aquí a unos años viene con un trabajo, con empresas propias… Y eso da mucha satisfacción. Y después tuve dos casos que a mí me marcaron mucho -porque también se pasa muy mal-. Uno fue de Moaña. Que era una familia muy complicada. Pero al final de curso, por fin la chica explotó y contó todo lo que pasaba y cualquier culebrón se quedaba muy corto. O sea, las realidades superaban la ficción. O sea, estaba muy encallada en aquella época. O sea, no me cogía de nueva, pensé que tenía piel, pero me afectó muchísimo a nivel personal, o sea, porque era una situación además muy frustrante porque no podías ayudarla de ninguna manera. Había droga, pero a nivel brutal en casa y tardó un montón en salir. Entonces en esa situación te sientes muy impotente y sí que te afecta a nivel personal. Y después tuve, cuando estaba empezando, había bastante población gitana y peleara mucho por una niña gitana que quería estudiar y al llegar a los catorce años fue totalmente imposible. Llegué a tener una implicación personal tan profunda que hasta estuve perseguida por la familia. Porque a mi me daba mucho dolor, la niña lloraba porque quería seguir y la familia no cedía. Fue muy desagradable, además a mí me cogía muy nueva, muy recién llegada y aquello fuera terrible para mí.

00:10:01 Tutor/a 2

Yo así las más positivas que tuve, en general, bueno, por eso, porque conmigo no establecen relaciones personales, pues fue coger cursos que empezaban bastante mal, con bastante historia de fracaso tal y que bueno, pues poco a poco, pues vas consiguiendo que acaben, pues mejor, más integrados. Incluso tuve un curso que bueno, los padres tenían un chat que nos ponían a parir a todos, que iban a cambiar a sus hijos de cole de no sé qué y al final de curso todos siguieron y todos estaban bastante contentos. Bueno, y yo creo que, a ver, todos los profes tuvimos mucho que ver, por supuesto, pero bueno, a mí también me tocó, pues hablar con ellos y… No sé, con los padres, sí que puedo tener igual una relación no mucho más cercana, pero si me pongo en su lugar siempre. Y bueno, en ese sentido, sí que tuve luego lo que dice ella, encontrarse alumnos que vienen a saludarte, que te dicen, mira, pues ahora tal, incluso cuando tú no los conoces y que te dicen, “mira, soy, no sé quién”, pues eso es muy muy bonito, ¿no? Porque ves que bueno, que se acuerdan de ti. Y la peor experiencia es cuando esa relación de distancia ya se hace muy grande. Entonces es que no, que no, que no conectas con ellos para nada.

00:11:58 Tutor/a 5

A ver, mi caso es que son alumnado de PDC, tanto aquí como en los últimos años, con lo cual todo lo que tengo que decir es bueno. Eso que dice “Tutor/a 2”, ese alumnado que lo ves florecer, lo ves crecer, y que tanto ellos como sus familias están tremendamente agradecidos y es maravilloso. Yo no puedo decir nada malo. ¿Malas experiencias? Bueno, son 37 años

dando clase, he tenido desde la alumna que te consulta si va a abortar o no con 14 años, desde abusos sexuales de prostitución por parte de los padres hacia alguna alumna, tener que ir a la policía para que le retiraran la custodia de unos padres alcohólicos, y que vengan después los tres hermanos a darte las gracias. Quiero decir, bueno, en mi caso es que no es cercanía, yo no sé qué les pasa, que me lo acaban contando todo. Yo no lo fuerzo. Lo que ellos quieren, jamás les digo que no, eso sí. ¿Quieren contar algo? Maravilloso. ¿No quieren? No lo cuentan. Pero vamos, yo es que soy feliz.

00:13:10 Tutor/a 4

Voy a decir algo yo, que no hablé.

00:13:10 Entrevistador

Sí, sí, sí, claro, claro.

00:13:12 Tutor/a 4

De acuerdo con él, a mí me pasa algo parecido. No tengo tantos años de experiencia, pero tuve casos muy parecidos y, por ejemplo, sí es verdad que yo no lo buscaba, pero creo que como que a veces el alumnado -que nadie lo dijo- si no tienen una figura paterna o materna, la buscan en el tutor/a o en el algún profesor/a. No tiene que ser el tutor/a. Y al final eso hace que tu tengas que apoyarlos.

00:13:38 Tutor/a 5

Es que no les vas a decir que no. No puedes decirles que no. Por muy gordo que sea lo que te van a contar.

00:13:46 Tutor/a 4

Pero es satisfactorio ver como salen de ese ambiente tan horrible, verlos mejor después… Lo que pasa que psicológicamente es evidente que nos pasa factura, que lo llevas para casa.

00:14:00 Tutor/a 3

Pero yo creo que, como todo, lo guay es ayudar y lo malo es cuando no eres capaz de ayudarles. Y todo está en ese límite.

00:14:08 Tutor/a 2

O cuando piensas que les has dado un consejo equivocado.

00:14:13 Tutor/a 3

Y cuando no llegas, porque a veces no llegas. Estás a lo que estás y no llegas.

00:14:17 Tutor/a 5

Y que no eres infalible tampoco, que son personas, quiero decir, lo que vale para unos, no vale para otros.

00:14:22 Tutor/a 1

A veces aciertas y a veces no. La cuestión es intentar meter la pata lo menos posible y lo bonito de esto es cuando luego, al cabo de los años, eso te encuentras con un alumno, un ex alumno que te dice, "jo, si no llega a ser por ti…" Yo tengo ahora un muy buen amigo y de hecho me lo encontré un día en el supermercado y me dijo, "tú me diste clase" y le dije, "lo siento". Me salió así del alma y me dijo, "qué va, qué va, que llegaste tú y aprobé dibujo técnico de segundo de bachillerato. Soy profesor de historia. Si no llegas a venir tú, no sé que hubiese pasado". Eso dices, joba, que te lo digan al cabo de 30 años, pues qué guay eso, es lo bonito. O las familias que luego te dicen, "jo, gracias por habernos ayudado". A mí, por ejemplo, me cuesta mucho decirle a una familia que su niño o su niña va a repetir curso o que va a suspender. Y hay veces que no lo digo y debería decirlo, pero siempre confío en que van a salir, que venga un empujoncito. Venga, vamos a darle ánimos y que la familia diga, bueno, pues no es tan malo como lo estamos viendo nosotros en casa, a lo mejor. Claro, a mí eso me cuesta mucho. De hecho, en las tutorías con las familias siempre procuro decirles que no va a repetir nadie, ya verás cómo va a aprobar todas y no te preocupes y dale un punto de confianza. Y al final yo soy consciente de que no es cierto tampoco, pero bueno, tampoco, no soy capaz.

00:16:02 Tutor/a 7

Siempre siempre tienen cosas positivas.

00:16:03 Tutor/a 3

Y cuando eres madre o padre yo creo que por lo menos a mí me cambió la perspectiva de tutora. Pienso en cómo me gustaría que tratasen a mi hijo/a.

00:16:24 Tutor/a 7

Desde luego hay que hacer mucha psicología, con los chicos/as en la clase y con las familias.

00:16:31 Entrevistador

Antes decíamos que tercero y cuarto de la ESO, son cursos relevantes en cuanto a toma de decisiones, entonces, en vuestra tutoría con vuestro alumnado, ¿de qué manera crees que les ayudáis un poco a pensar en su futuro, a tomar ese tipo de decisiones por ellos mismos? Antes se comentaban aquí también algunas experiencias. De que hay esas tomas de decisiones que quizás no son tanto académicas, sino que son más personales. En sus vidas de decisiones que hay que tomar, pues se ponía el caso, por ejemplo, de la chica del aborto. ¿De qué manera

creéis que ayudáis un poco con esta clave? ¿De pensar en el futuro y de ir tomando decisiones? ¿Cómo es vuestra presencia, vuestro apoyo en este sentido?

00:17:15 Tutor/a 3

Yo creo que en mi caso es escuchar. Quiero decir, darles un espacio libre, en el que puedan hablar, donde intenten no sentirse juzgados/as. Somos humanos, pero darles un espacio.

00:17:29 Tutor/a 7

Y ofrecer opciones. O sea, hace falta. A veces falta información también a ti, pero bueno, sabes en donde buscarla o preguntar y a veces no tienen información y tampoco saben acceder a ella. Entonces, es presentar alternativas y después que las escojan ellos, claro.

00:17:44 Tutor/a 1

O contarles otras experiencias de otro alumnado anterior. Es decir, yo, pues mira, esta persona fue por aquí, y le va muy bien. O mira, ¿tú qué estás buscando? Yo sé de quien… Un poco eso, darles las alternativas, las opciones. Pero sí, eso, darles para que hablen, escuchen…

00:18:03 Tutor/a 3

Incluso ofrecerles mis propias experiencias personales, a veces mías, a veces las compras de otros… Pero cuando las personalizo en mí, atienden, se quedan muy pillados.

00:18:17 Tutor/a 1

Incluso aunque no sea cierto.

00:18:19 Tutor/a 3

Claro, se pueden exagerar. Yo mentir de todo no soy capaz, pero sí que no son del todo ciertas. Con matices.

00:18:27 Tutor/a 1

Dices “lo que le pasó a un amigo mío” (risas).

00:18:30 Tutor/a 3

Claro, sí, lo personalizas en ti, porque ya van a dar más importancia, el hecho de que fueras adolescente y que vivieras esas experiencias. Por ejemplo, hablábamos el otro día de sexo, y yo les decía, “claro, yo también tengo mis propias dudas, todos pasamos por eso”, no sé qué y se sorprenden.

00:18:35 Tutor/a 7

Sí, sí, eso eso.

00:19:02 Tutor/a 7

Les gusta mucho, o yo por lo menos lo percibo así, de que les gusta mucho percibirte como que alguna vez fuiste como ellos. Es como una bomba para ellos.

00:19:12 Tutor/a 5

Es como lo típico de "profe, te vi ayer por la calle", y yo, bueno claro, "no dormimos aquí en los bajos del instituto, en féretros como si fuéramos vampiros".

00:19:27 Tutor/a 7

Bueno, no sé, a mi creo que me perciben demasiado presentes en todas partes.

00:19:30 Tutor/a 3

Sí, un poco más innovado que.

00:19:34 Entrevistador

Y también se habla de este alumnado no, que muchas veces trae mochilas demasiado llenas a clase, y bueno, trae mochilas llenas de casa… Entonces este alumnado, más concretamente, quizás un alumnado más vulnerable, un alumnado que necesita un poco más de vuestra presencia, vuestro acompañamiento. ¿Cómo le ayudáis un poco a superar esos obstáculos? Bueno, muchas veces no tanto obstáculos, sino simplemente su potencial. A veces, vemos chicos y chicas que creemos que pueden dar mucho más de sí y, sin embargo, no se está viendo… Entonces justo a estos chavales que quizás los vemos más ahí en esos umbrales…

00:20:21 Tutor/a 7

Es que hay diferentes perfiles ahí. Por ejemplo, ahora he tenido un rapaz que tiene sobre-dotación, pero también está muy harto falto de que todo el mundo le diga "tú puedes mucho más, podrías dar más…" Y su opción o su capacidad real, aunque tenga ese potencial, es de que en este momento no es capaz de más, o no le interesa o no le compensa. Entonces yo voy modificando discursos sobre la marcha, porque lleva escuchando eso él y su familia durante años. Entonces tampoco es bueno. También intento, en algunos casos, moldear la percepción que tienen algunos profesores, porque a veces también es demasiado drástica y simplista, a lo mejor. Pero a veces no lo consigues. Y después dar tiempo también. A veces, lo que hablábamos antes, hay situaciones que son... Que te sientes muy impotente porque es tan descomunal lo que hay fuera… Y tú aquí en una pizquita lo que puedes hacer… Entonces, a veces es simplemente, acompañar, escuchar y estar.

00:21:17 Tutor/a 2

Que se sientan queridos.

00:21:18 Tutor/a 7

Y luego también he tenido un perfil de chico/a, que tiene grandes problemas, pero osea, su reacción es un gran escudo. Entonces tampoco es bueno estar muy encima, es simplemente saber que, si necesita algo, está. Y a veces los silencios también acompañan, porque entiendes que son, pues eso, un mecanismo de defensa. No es el mejor, porque puedes reventar, pero bueno estar muy pendiente en estos casos. Para mi es el perfil más difícil.

00:21:51 Tutor/a 3

Es difícil. Tú por ejemplo lo decías ahora como algo académico. Yo, por ejemplo, en esas mochilas me veo capaz de ayudar. En las mochilas de lo familiar, lo personal, de cosas que tienen mucho recorrido, tú no puedes solucionar nada. Yo ahí me veo normalmente sobrepasada. Y creo que me falta formación, me falta resolución… Personalmente fui muy feliz y tuve una adolescencia muy feliz. Entonces yo no me puedo poner en lugar de alguien que está sufriendo abusos, no soy capaz, no me puedo ni imaginar la infinitésima parte de lo que puede estar viviendo. Entonces a mí me resulta de una impotencia brutal.

00:22:49 Tutor/a 5

Y lo que funciona con uno, no funciona con otros, pero hay situaciones como alguna de este curso, que no puedes. No somos Dios.

00:23:03 Tutor/a 5

A ver, ya no lo pienso porque empecé hace poco una serie curiosísima que se llama “Terapia sin filtro”, y ¿en qué consiste este tipo de terapia? En decirle a la mujer del marido que, aunque la quiere mucho, es medio maltratador… “Vete, lárgate, no te voy a tratar. Pírate”. Claro, son chavales, eso no se les puede decir.

00:23:24 Tutor/a 7

Yo lo que voy consiguiendo con los años porque a mí al principio me afectaba muchísimo todo, es saber que eres limitado, aceptar esa situación de que tú vas a hacer lo mejor que puedas y lo máximo que puedes, pero hay cosas que son irresolubles desde donde estamos. Y que después también ves que el sistema falla en muchas cosas porque a veces dices tú “en este caso flagrante, cómo no entra menores, actúan y demás”, pues no, porque también les condiciona un contexto o las limitaciones. Entonces yo tengo pasado casos en los que tiene impotencia terrible porque ves que el sistema no acaba de funcionar. Tu tienes los recursos relativos, pero cuando los implementas ves que no funcionan. Acabas asimilando que parte de tu labor implica aceptar la frustración de no poder llegar a todo.

00:24:24 Tutor/a 1

En esos casos hacemos todo lo que podemos, o sea ponerlo en conocimiento de quien tienes que ponerlo, activas todos los protocolos… Pero claro, llega un punto que los protocolos muchas veces paran, ahí quedan. Esa es la frustración.

00:24:39 Tutor/a 4

O que tardan mucho. Porque yo fui a un juicio dos años después. Es que no puede ser.

00:24:51 Tutor/a 7

Ves que está ya muy normalizado, familias de estas con divorcios en los que el niño/a es pimpón total. A mí eso al principio me mataba y está la falta de tutorías que dices tú casi no sé si dar la tutoría porque vienen realmente a usar al chico/a como un trapo y a usarme a mí directamente. Pero bueno, acabas aprendiendo a manejar, no diré que siempre, pero acabas teniendo herramientas para esa situación. Y como siempre en nuestra profesión, siempre te estás poniendo a la última a ver esto cómo es y buscándote la vida para resolver cosas que realmente nos exceden. Y que creo que no se valoran suficientemente a nivel social porque siempre estás buscando alternativas y soluciones de algo que nos viene muy grande siempre. Sí, porque tienes la poca capacidad de solución.

00:25:46 Tutor/a 3

Eso es otro tema, es decir, al final tutoría, te toca dada porque te toca…

00:25:52 Tutor/a 7

Osea, estamos sobre pasadísimos.

00:25:57 Tutor/a 3

Y para ser tutor/a nadie te prepara.

00:26:03 Tutor/a 2

Es vital. Un buen tutor/a en el grupo, es vital.

00:26:12 Entrevistador

En relación a esto, que justo es la última pregunta y ya y va saliendo naturalmente por sí solo, ¿cuáles son esos retos que enfrentáis en vuestro papel como tutores para poder realizar este acompañamiento? ¿Es decir, qué sentís que os falta? Pues se mencionaba, por ejemplo, formación.

00:26:32 Tutor/a 3

Tempo, tempo, tempo.

00:26:37 Tutor/a 5

Más tiempo y menos burocracia.

00:26:41 Tutor/a 7

Y en este centro en concreto, falta profesorado, falta la segunda orientadora y falta personal de limpieza. Y se pasa muy mal. Estamos infradotados.

00:26:54 Tutor/a 1

Yo creo que tiempo. Y también es cierto, menos burocracia o más rapidez, más agilidad.

00:27:03 Tutor/a 7

Y ratios más bajas.

00:27:05 Tutor/a 4

Formación psicológica también, eh, que no tenemos formación psicológica.

- Grupo focal 6 (IES; 4º ESO)

00:00:31 Entrevistador

Para comenzar, me gustaría que habláramos un poco sobre esa relación, que, de alguna manera, como tutores, como tutoras, tenéis quizás más que cualquier otro profe, la posibilidad de construir con vuestro alumnado, por esa hora de tutoría semanal, por esa cercanía, ese rol, ¿no? Entonces, bueno, sí que sabemos que, desde la investigación, cada vez más esa relación va siendo importante y va contribuyendo un poco al desarrollo de los chicos y chicas, contribuye también al sentimiento de pertenencia al centro y demás… Entonces, si tuvierais que definir en unas pocas palabras -o si alguien prefiere una frase- esa relación que construís con vuestro alumnado, ¿cuáles serían un poco esas palabras? ¿Cómo la definiríais esa relación?

00:01:16 Tutor/a 5

Palabras así que me vienen a la cabeza, pues confianza, una de ellas tiene que ser esa. En la que bueno, haya una relación, digamos, en la que se pueda contar las cosas realmente importantes o destacables o en las que tú le puedes ayudar. Porque si no te cuentan nada y tú también eres así como una persona difícil para la relación, pues la frialdad no ayuda. Entonces creo que la base de confianza entre alumnado y profesor tiene que ser primordial. Por decirte algo.

00:01:52 Tutor/a 6

Bueno, yo diría que, eso está bien, pero es muy difícil a veces establecer el límite, porque a veces la confianza se puede confundir con la falta de respeto o entrar a extra-limitarte en otras

cosas. Es complicado llevar un equilibrio en el que confíen en ti, pero que no se pasen. Yo empezaría definiendo esa relación profesor-alumno con la palabra complicación.

00:02:18 Tutor/a 1

Sí, yo lo pensé. La primera complicada.

00:02:22 Tutor/a 6

Porque claro, quieres ayudarles, pero tampoco quieres que te pille la aguja de marear y muchas veces en esa relación, cuando das mucha confianza a la gente, se generan afectos, porque es normal, y eso muchas veces ellos lo aprovechan. Y para ti es difícil muchas veces controlar eso también.

00:02:41 Entrevistador

O sea, como definir ese rol, que es difícil construir sobre ese rol.

00:02:43 Tutor/a 6

Ajá. Porque antes, antes a lo mejor la relación entre profesores alumnos, había una distancia tremenda y no se producían ese tipo de situaciones, ahora es muy difícil lidiar con eso.

00:02:56 Tutor/a 4

De acuerdo. Yo diría intensa. Pero en concordancia con lo que dijeron ellos, eso es esa confianza que hay que dar, pero que al mismo tiempo, el límite a veces es difícil de marcar.

00:03:04 Tutor/a 3

Sí, sí, sí, hombre, siempre que haya un límite.

00:03:12 Tutor/a 5

Si. Ellos y ellas saltan mucho ese límite. Les das la mano y te cogen el brazo. Es un poco nuestro deber el de mantener esa distancia, de decir “oye, yo confío en ti, tú confía en mí”. Pero no estamos al mismo nivel, ¿sabes? La mayoría entienden bien ese rol y sí que aceptan y tal… Y también es una manera de que ellos vean que te pueden contar cualquier cosa, ¿sabes? Porque si te ven a ti en una altura demasiado tal… ellos no te van a contar nada.

00:03:54 Tutor/a 2

A mí a mí ya se me ve que estoy rodeado de ellos continuamente, que me da un poco igual, pero siempre que haya respeto en ese, en ese, en ese ambiente no hay no mayor problema y si entienden los límites, no hay mayor problema. Ellos saben que yo no soy su mejor amiga, pero sí voy a estar ahí para escucharlos y sí, voy a estar ahí para cuando me necesiten,

entonces bueno, pues yo sí soy de las que le gusta, no no tener tanto límite, quizás, pero sí mantenerlo dentro del respeto y de lo que tiene que ser.

00:04:19 Tutor/a 6

A mí se me hace complicado, eh, porque yo también soy de las que rápidamente le coge cariño a los chicos/as. Y me gusta hablar con ellos/as, que me cuenten algunas cosas y tal, pero a veces notas que llegas a clase y que algunos se piensan que sigues con el hablando como si estuvieras en el recreo. Y ahí hay un problema. O que porque tu fuiste simpática con él, ahora me va a poner mejor nota o tal… Y eso realmente aunque no lo piensan realmente de una manera consciente, inconscientemente sí que lo piensan, y eso después puede dar lugar a problemas.

00:04:37 Tutor/a 2

Pero también tienen 15 años o 16 años, es decir, ese pensamiento lo van a tener siempre… diciendo “mira, voy a intentar sacar aquí un poco de todo”, como hago con mis padres. Ese es el problema también, estás en clase y ya los ves en modo, vamos a jugar hoy o vamos a hacer esto… Y es en plan, no…

00:05:11 Tutor/a 5

Claro, pero lo que hay que poner son los límites.

00:05:12 Tutor/a 6

Es como cuando van de excursión y vuelven y están de coñas…

00:05:27 Tutor/a 5

A mí por ejemplo algunos me dicen, tienes que venir a ensayar con nosotros los domingos, tío, porque yo un día aquí en el escenario acabé cantando con ellos, ¿sabes? Entonces claro, después en la clase he tenido que muchas veces ponerme bravo, y ponerles el límite a ver si os pensáis que estamos ensayando o que… No, aquí esto es otra cosa. Entonces, claro, es ahí donde...

00:05:52 Tutor/a 6

Claro, pero gastas energía, eh, mucha.

00:05:56 Tutor/a 1

Yo, por ejemplo, me preocupa eso. Yo a veces a lo mejor peco un poco de distante. O sea, intento. Entonces ahí siempre en ese juego que está me cuesta… O sea, no soy distante porque hago coñas con ellos y tal, pero tengo miedo de llegar a ese punto.

00:06:18 Tutor/a 2

Yo no, yo no, a mí me gusta meterme en la piscina y luego ya se gestionará (risas).

00:06:23 Tutor/a 1

Yo ya pasé por ahí y se me desbordó la piscina entonces dije… "uy".

00:06:28 Entrevistador

Y dentro de esos límites que como decíamos, son difíciles, son difusos, no sabemos muy bien a veces dónde están. ¿Os animarías a compartir una experiencia positiva con algún alumno, con alguna alumna como tutores as y otra experiencia que fuera más desafiante o que dijerais "jo, en este momento me hubiera gustado que hubiera sido al final de otra manera"? Sin nombres ni nada, pero así una experiencia de cada, por ejemplo.

00:06:55 Tutor/a 2

Yo utilizo experiencias propias muchas veces para hablar con ellos, porque dentro de los límites y todo eso, de lo que se puede contar yo creo que les beneficia mucho escuchar a una persona adulta, y sobre todo a una persona adulta que ahora mismo está a cargo de ellos, por decirlo de alguna forma, el ver que pasan cosas buenas y cosas malas y el cómo se pueden intentar solucionarlas o, como hizo esa persona para solucionarlas. Entonces bueno, lo aprecian mucho, ese tipo de cosas. Y si a mí algo me sale mal o algo ha salido mal esa semana en inglés, que soy profe de inglés, siempre lo digo con ellos, digo, "tíos, esto lo podíamos haber hecho de otra forma, ¿verdad? ¿O cómo lo habéis visto? Y siempre hay, no sé, un espacio para el diálogo en todos los aspectos, pero las experiencias nuestras, yo creo que de nuevo sin meterse en mucho embolado. Yo creo que les beneficia.

00:07:44 Tutor/a 5

Sí. Yo, por ejemplo, tengo una alumna este año, que tiene bastantes dificultades psicológicas y demás, que bueno, ya sabéis quién es, probablemente sin decir el nombre, y le ayuda a ella que yo le cuente mis dificultades que yo también tengo. Yo estoy pasando por una enfermedad llamada fibromialgia que me produce, pues muchas veces, diferentes cambios de humor, problemas de ansiedad, problemas de cefaleas y esta persona está sufriendo algo parecido. Entonces yo contarle mis problemas al alumnado, ella se siente mejor para venir a hablar conmigo y contarme sus problemas. Por otra parte, a veces tampoco somos perfectos y tenemos relaciones malas. Yo este año reconozco que tuve alguna relación en la que yo salto a la mínima, me dices que tal… y "cómo, que te muerdo". Entonces tuve días en los que salté con alumnos y después me arrepentí y días después hablé con él y le dije "mira, el otro día pasó esto"… Realmente fue merecido porque estaban dos compañeros, que no atendían en clase, estaban los dos haciendo lo mismo que era escribirse notitas y tal, y yo le llamaba la atención y él me negaba que estuviera haciendo eso. Yo ya me cabreé y escalé, e hice lo que

no debía de hacer. No me dejaba hablar, me empezó a contestar, a perderme el respeto completamente, y ahí ya me enfadé y le puse las pilas, lo hice quedar mal delante de la clase… Hice algo que no tenía que hacer.

Pero después hablando con él dos días después de la movida, me dijo “que no profe, que tenía toda la razón del mundo, fui yo un gilipollas y tal… perdóname”. Vale, calro, pero con que en ese momento me dijeras que vale, que ya estaba, yo ya paraba…

00:10:02 Tutor/a 5

Pero sí, es decir, a veces, evidentemente no somos perfectos y a veces reaccionamos mal.

00:10:07 Tutor/a 2

Estas situaciones también les enseñan a ellos cómo solucionar conflictos o cómo luego hacer…

00:10:12 Tutor/a 5

Claro, saber cuándo parar. Hay que reconocer que cuando haga algo mal y me lo están diciendo, lo que no puedo decir es que lo estoy haciendo bien cuando me está diciendo todo el mundo que lo estoy haciendo mal.

00:10:37 Tutor/a 1

Se juntan emociones del profesor, emociones del alumno, el día malo que pueda tener el alumno y el profesor... La tormenta perfecta.

00:10:45 Tutor/a 7

Y le vas a echar la bronca, al que menos la merece también.

00:10:54 Tutor/a 6

Hay días que ya no puedes más.

00:10:56 Tutor/a 1

A ver, yo comento como positiva un alumno de mi tutoría, que tiene pronto fuerte, pero que es muy buen niño, pero que de repente pues… Y ese día pues yo no me lo esperaba. Me quedé, me quedo fuera… Ese día sí que me controlé, porque hay días que agarras la mesa porque… Y dije, “bueno, ya hablaremos de este momento”. Y al día siguiente al llegar a clase, les puse a hacer ejercicios y a él le mandé salir fuera un momento conmigo, y me dijo “profe, tengo que pedirte perdón”. Yo creo muchas veces en el momento no tiene sentido hablar, pero realmente al día siguiente o a los dos días, es cuando realmente reflexiona.

00:11:45 Tutor/a 2

Pero hay niños/as que nunca jamás te pedirán perdón.

00:11:55 Tutor/a 2

Yo creo que sí que muestran que están arrepentidos en algunos momentos.

00:11:58 Tutor/a 4

Yo, bueno, una cosa es la relación de confianza, que sí, que es verdad que yo noto -después de varios años dando clase- que antes había algo más de respeto, una separación, una distancia… Ahora los chicos/as te tratan más como colegas. Pero ya desde el comienzo sin haberles dado nunca clase. Yo con mi grupo que estoy 1 hora de tutoría, más las nueve horas de clases, o sea, ahí ya la diferencia entre profesor y alumnado, a veces si que es verdad que son muchas horas y entonces, hay mucha confianza. Pero a veces yo creo que hay un problema que no es de aquí necesariamente, que es de fuera. No saben tratar a la gente. Tratan a todo el mundo igual, no diferencian entre padre, madre, profesor, vecino de 90 años, de 40, la dependienta de la tienda… Con la misma familiaridad, incluso con el mismo colegueo que, a veces, bueno, pues pasa el límite. Yo con las mías, que son mayoría chicas, bueno, pues tengo cosas muy positivas, pero también muchos enfrentamientos por eso, por el tema del límite, de que no les gusta escuchar la verdad de las cosas… Porque cuando por eso te decía, o sea, este cuestionario en un momento o en otro o tal, cambia. Cuando tu les dices cosas bonitas están con las orejas ahí regaladas, pero cuando le empiezas a decir cosas malas, la reacción es más negativa y surgen enfrentamientos, no saben establecer un diálogo, no saben argumentar. Aunque les intentas ayudar, a veces pues sí que nos igualamos un poco, nos ponemos a su nivel. Y como somos humanos, tenemos nuestras circunstancias.

00:14:53 Tutor/a 5

A mí pasó una rapaza que tenía que leer el libro de lectura, digo yo, bueno, pasaron unos días de puente. Entonces le pregunté qué tal iba con el libro, y me dijo que bien. Al día siguiente no vino a clase y yo vi que debajo del pupitre le quedara el libro, no lo llevara para casa. Ahí quedó. Y cuando volvió le volví a preguntar y me dice: “bien, leí el capítulo ocho”. Le pregunté cómo lo leyó porque lo tenía ahí abajo y me responde: “que no, que lo había leído que lo acababa de dejar ahí”. No hubo manera de que rectificara, entonces no hay manera diciendo, pero vamos a ver, lo vimos todos que estaba ahí. Cuando te encuentras con alumnos/as así, con ese no saber retroceder, entonces quedas un poco…

00:16:21 Tutor/a 4

A mí algo que me molesta muchísimo es la mentira, o sea, porque yo soy sincera con ellos, entonces me molesta. Ayer me pasó con otro, que les pasé las notas de los exámenes para firmar en la agenda, y me vino firmada por los padres y las notas tenían Tip-Ex. Llamé por la tarde a casa, y le dije: “pues si ya te parecieron bajas las notas, imagínate cuando te cuente

las reales". Entonces, ellos que demandan toda esa responsabilidad, toda esa confianza, ellos también tienen un papel aquí. Y tienen que saber responder también ante sus familias.

00:17:59 Tutor/a 2

Son edades complicadas y nunca sabes por dónde van a salir, tampoco, porque tampoco ellos saben cómo reaccionar.

00:18:11 Entrevistador

Justo este alumnado de tercero y cuarto de la ESO, quizás una de las cosas por las que se caracterizan, que también comentábamos antes, es bueno que hay también comienza un proceso de toma de decisiones. Y ya uno empieza a mirar al futuro y darse cuenta de que esto se acaba y hay que tomar decisiones. Entonces, en estas tomas de decisiones que van surgiendo, ¿de qué manera tenéis la sensación un poco de que vuestro rol como tutoras como tutores, acompaña esa planificación de futuro?

00:18:57 Tutor/a 2

Es que yo eso lo veo complicado, porque la decisión al final es de es de ellos. Intentamos escuchar y orientar, ellos nos dicen, pues mira, me gustaría hacer tal cosa. Entonces bueno, pues tú dices, puedes hacer esto, tirar por aquí… Puedes hacer esto y lo otro… Pero al final son ellos con sus familias los que tienen que tomar esa decisión.

00:19:15 Tutor/a 5

Yo lo que veo ahí, es que está muy condicionados por lo que quieren sus familias. La mayoría ni le importa ni interesa tener que pensar en el futuro porque es complicado. Y dejan eso en las manos de sus padres. Y luego ellos son los que vienen aquí en las tutorías exigiendo que su hijo/a quiere que haga Bachillerato. Cuando ves que no está preparado. Parece que es la ilusión de los padres, más que la de los hijos. Los niños acaban desentendiéndose de ello porque ya su padre o madre están decidiendo por ellos. Entonces es muy difícil, ahí intervenir. Cuando tengo un padre detrás que ya están diciendo no, no, mi hijo es muy bueno en mates y tal y de toda la vida sacó sobresalientes y ahora resulta que está suspendiendo en cuarto de la ESO. Bueno, pues suspende, porque no trabaja, porque no atiende, porque está hablando…

00:20:53 Tutor/a 2

Porque son hijos de generaciones que también igual no tuvieron quizás tanta oportunidad.

00:20:58 Tutor/a 5

Sí, bueno, estos sí.

00:21:01 Tutor/a 4

Son más nuevos que nosotros.

00:21:02 Tutor/a 6

Son de mi edad.

00:21:09 Tutor/a 2

Mi generación, que es esta precisamente y en la de mi hermano, y no estoy de acuerdo, la verdad.

00:21:14 Tutor/a 2

No lo tuvimos tan fácil, no tuvimos tantas oportunidades.

00:21:17 Tutor/a 4

En que no lo tuvimos tan fácil estoy de acuerdo, pero son padres que tuvieron formación la mayoría.

00:21:31 Tutor/a 2

Yo lo que estoy intentando decir, es que son hijos de unas personas que tuvieron formación pero que no tuvieron oportunidades suficientes para tener más. Mi hermano no tuvo oportunidades de becas y demás. Yo no tuve oportunidades de becas y demás. No pude hacer todo lo que quise ni todo lo que me hubiese gustado. Mi hermano tampoco. Y son hijos de esa generación. Entonces, yo lo que veo es que esas personas ahora dicen “yo quiero que mi hija tenga lo que yo no tuve”.

00:22:32 Tutor/a 4

Vale, no tienen obligatoriamente que sacar la carrera en los años justos. No son los que eran, porque si un año no me daban la beca, no podía ir a Santiago a estudiar. Entonces yo no salí, yo estuve estudiando en Santiago sin salir hasta que acabé la carrera. Otra cosa es la sociedad de bienestar, que estos padres quieren para sus hijos, que no es que hagan una carrera solamente, es que tengan el nivel de inglés alto desde que salen de la cuna. Por eso hay profesor de inglés desde los tres años o antes. Lo que quieren es que tengan formación musical, formación artística, deportiva, etcétera. Y lo digo como madre de esta generación.

00:23:33 Tutor/a 6

Los padres lo que quieren es status. No que estudien una carrera universitaria, si no que quieren un status, que es muy distinto.

00:23:44 Tutor/a 4

Y el problema que también tienen ya no es que estudien Bachillerato o no, son las medias… Para las carreras universitarias, pero también para los ciclos.

00:23:57 Entrevistador

Vale, vamos a intentar volver un poco a los chicos/as. Que es lo que tiene sentido… Tenemos alumnado vulnerable, que viene con mochilas muy pesadas de casa, alumnado que probablemente no va a tener las mismas oportunidades o el mismo acceso a muchas cosas. Entonces, centrándonos ahora un poco en ese alumnado más vulnerable, ¿cómo acompañamos a estos chicos/as que tenemos el extra reto que no parten de las mismas condiciones que el resto?

00:24:30 Tutor/a 1

Pues hacemos lo que podemos. Con mucha ayuda del Departamento de Orientación.

00:24:39 Tutor/a 4

Pues motivando. Es el que viene más desmotivado. Las situaciones familiares no son las mejores ni mucho menos, el apoyo de la familia le exigen que saquen el curso pero no mucho más.

00:25:13 Tutor/a 3

Y ellos también notan que no valen para eso. Su mentalidad es que no valen. Entonces yo veo que desmotivados en ese sentido. Es una motivación continua, continua, continua. Realmente no disponemos de herramientas ni de tiempo.

00:25:51 Tutor/a 5

Aparte que, si tú en la clase les dices que pueden, que ánimo y, en la casa, de que no pueden… Es complicado. Y también hay lo contrario.

Anexo 19. Análisis temático de los grupos focales

	Fragmentos textuales	
	Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
Descripción de la relación educativa	Tut3: “Teño unha relación totalmente cercana con eles. Para todo tiran de min e bueno, son como unha mamá.” (GF4; 00:01:05) Tut2: “Eu busco sobre todo, a complicidade e a confianza que teñan. […] Mediar, que comprendan certas situacións.” (GF4; 00:01:32) Tut4: “Intento que teñan confianza comigo […] pero manteniendo un poco también las distancias. No me gusta el papel de profe colega.” (GF4; 00:03:07) Tut1: “Se un grupo moi conflictivo […] pois entón aí fas mais o rol de recordar normas.” (GF4; 00:02:13) Tut3: “Yo diría que tengo una relación cercana.” (GF5; 00:01:13) Tut6: “Cordial, cercana.” (GF5; 00:01:22) Tut4: “Normalmente sí, cercana, totalmente.” (GF5; 00:01:26) Tut7: “Cercanía y tal, pero siempre [...] con un rol de profesoras a nivel académico.” (GF5; 00:01:34)	Tut2: “Yo pondría dos palabras, estar, que sepan que estás ahí por si te necesitan... y acompañar un poco, seguir por dónde van.” (GF1; 00:01:11) Tut5: “Yo también lo completaría con el seguimiento [...] y lo completaría con el apoyo si es necesario” (GF1, 00:01:34) Tut2: “Te tienen como persona de referencia. […] Me ocurre algo, voy a ir a esa persona.” (GF1; 00:04:00) Tut2: "La cercanía es un rasgo común del cole. Intentamos ser cercanos, intentamos escuchar." (GF2; 00:01:06) Tut1: "Cuando notas que conectas con ellos y que te están escuchando y que hay cositas que van recogiendo y guardando en su mochila." (GF2; 00:05:40) Tut2: "Ahora yo creo que cuesta menos [que el alumnado cuente cosas]. Pero sobre todo, yo creo que es eso: cercanía, escucha y crecimiento personal..." (GF2; 00:01:06) Tut2: “Yo te digo dos que son facilísimos: confianza y cercanía.” (GF3; 00:00:54) Tut1: “Acompañar […] sentir que tienen a alguien cerca y desde ahí intentar educar –en el sentido amplio– no solo lo académico.” (GF3; 00:01:00) Tut3: “Que sigan buscando esa referencia […] que estás ahí. Que sepan que seguimos siendo cercanos incluso cuando te paran por la calle.” (GF3; 00:03:00)

Fragmentos textuales	
Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
Tut3: “Conmigo lo académico se lo pasan por el forro, solamente me hablan de sus cosas, de sus vidas.” (GF5; 00:02:05)	Tut3: “Incluso la empatía con ellos, ¿no? Pero la cercanía tiene que estar ahí siempre.” (GF3; 00:01:15)
Tut1: “Cercanía, a mí sí me cuentan muchas cosas que a veces no me gustaría que me contasen porque no son tan importantes o no me interesan tanto a nivel académico.” (GF5; 00:02:14)	
Tut5: “Confianza, una de ellas tiene que ser esa […] la base de confianza entre alumnado y profesor tiene que ser primordial.” (GF6; 00:01:16)	
Tut6: “Es complicado llevar un equilibrio en el que confíen en ti, pero que no se pasen.” (GF6; 00:01:52)	
Tut4: “Yo diría intensa […] esa confianza que hay que dar, pero que al mismo tiempo, el límite a veces es difícil de marcar.” (GF6; 00:02:56)	
Tut5: “Les das la mano y te cogen el brazo. […] mantener esa distancia […] pero no estamos al mismo nivel.” (GF6; 00:03:12)	
Tut2: “Ellos saben que yo no soy su mejor amiga, pero sí voy a estar ahí para escucharlos.” (GF6; 00:03:54)	
Tut6: “A veces notas que llegas a clase y algunos se piensan que sigues como si estuvieras en el recreo.” (GF6; 00:04:19)	

	Fragmentos textuales	
	Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
Experiencias positivas en la relación educativa	Tut1: “Cuando vienen esos alumnos que xa están traballando ou terminando agora e te din: ‘tú me hiciste ver que había un camino’ […] eso está bien.” (GF4; 00:05:03) Tut2: “Cando rapaces que teñen dificultades, consegues chegar un poquiño a dentro delas, iso é moi gratificante.” (GF4; 00:05:59) Tut4: “Ves que hai unha melloría de resultados […] pois é gratificante nese sentido.” (GF4; 00:06:53) Tut3: “Una chica que no sabía si mantener relaciones sexuales con su pareja […] y decidió dejarlo.” (GF5; 00:04:44) Tut7: “Percibo la gratitud de las familias.” (GF5; 00:07:32) Tut7: “Gente que estaba prácticamente desahuciada […] y años después viene con trabajo o empresa propia.” (GF5; 00:07:32) Tut4: “Es satisfactorio ver cómo salen de ese ambiente tan horrible, verlos mejor después…” (GF5; 00:13:46) Tut1: “Lo bonito de esto es cuando luego, al cabo de los años, te encuentras con un alumno [...] y te dice, ‘si no llega a ser por ti…’” (GF5; 00:14:22)	Tut2: “Una niña que tenía unas dificultades brutales para sacar las materias adelante, esté sacando, esté incluso teniendo resultados muy positivos” (GF2; 00:04:47) Tut1: “Conectas con ellos y que te están escuchando y que hay cositas que van recogiendo y guardando en su mochila.” (GF2; 00:05:40) Tut2: “Cuando vienen esos alumnos que ya pues o están trabajando o están terminando ahora y te dicen, ‘tú me hiciste ver eso, me hiciste ver que había un camino’ […] eso está bien.” (GF3; 00:05:03) Tut1: “Sientes que ha trascendido más allá de lo académico […] les ha servido de algo de referencia.” (GF3; 00:01:36) Tut3: “Que sepan que seguimos siendo cercanos incluso cuando te paran por la calle, como dice “Tutor/a 1”, llevan tiempo sin estar en el cole.” (GF3; 00:03:00)

	Fragmentos textuales	
	Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
	Tut5: “Le ayuda a ella que yo le cuente mis dificultades […] se siente mejor para venir a hablar conmigo.” (GF6; 00:07:44) Tut2: “Les beneficia mucho escuchar a una persona adulta […] que ahora mismo está a cargo de ellos.” (GF6; 00:06:55) Tut1: “Un alumno de mi tutoría, que tiene pronto fuerte […] al día siguiente me pidió perdón.” (GF6; 00:10:56)	
Experiencias desafiantes en la relación educativa	Tut4: “Este año, de hecho, he perdido los nervios y he gritado y después me he arrepentido.”(GF4; 00:04:14) Tut2: “Ves que non estás chegando […] nin ás súas cabezas nin aos seus corazóns.” (GF4; 00:05:59) Tut4: “Saín un pouco escaldado […] adoptei un pouco ese rol do profe salvador.” Tut4 (GF4; 00:06:53) Tut2: “Hai varias alumnas con serios problemas de saúde mental […] e estou absolutamente incapacitada para atendelos.” (GF4; 00:08:42) Tut3: “Confiaban excesivamente en ti […] cuesta mantener espacios, distancias.” (GF5; 00:04:44) Tut1: “Tenía una causa judicial y desapareció del centro […] lo pasé mal.” (GF5; 00:06:20)	Tut2: “Un alumno que tenía dificultades en cuanto a la estructura familiar [...] No fui capaz de conseguir que tuviese una frecuencia de asistencia a clase que se enganchase al curso y que participase de la actividad del colegio” (GF2; 00:02:22) Tut1: “Pues tú ves determinadas cuestiones en un alumno, incluso tienes propuestas que le pueden ayudar a mejorar en aspectos académicos, actitudinales y de vida. Y no encuentras a lo mejor ese mismo punto de vista en las familias.” (GF2; 00:03:48) Tut1: “Cuando se establece una relación pues no, no digo de competencia, pero que sienten o que nos sentimos como si uno fuese el enemigo del otro” (GF3; 00:01:36) Tut1: “Cuando ves que no he conectado, pero por ponerle una causa más que dar un ejemplo.” (GF3; 00:01:36) Tut3: “No eres capaz de llegar, no sabes por qué no llegas y parece que es que hay una guerra.” (GF3; 00:03:00)

	Fragmentos textuales	
	Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
	Tut7: "Una familia muy complicada […] nos obligó a reunirnos con inspección." (GF5; 00:07:32) Tut7: "Un caso de familia gitana […] yo peleara mucho por una niña que quería estudiar, la familia no cedía y fui perseguida." (GF5; 00:07:32) Tut2: "Pensar que les has dado un consejo equivocado." (GF5; 00:14:08) Tut5: "Tuve días en los que salté con alumnos […] me arrepentí." (GF6; 00:07:44) Tut1: "Se juntan emociones del profesor, emociones del alumno […] la tormenta perfecta." (GF6; 00:10:37) Tut4: "Tratan a todo el mundo igual […] no diferencian entre padre, madre, profesor, vecino…" (GF6; 00:11:58) Tut4: "No les gusta escuchar la verdad de las cosas […] no saben establecer un diálogo, no saben argumentar." (GF6; 00:11:58)	Tut2: "Pude haber hecho algo más, pero ya desde principio el niño rechaza un poquito ese acompañamiento." (GF3; 00:04:12)
Puntuación a la calidad de la relación educativa	-	Tut5: "Es como una evaluación, ¿sabes? Quizás en un momento puedes estar con un alumno al 6, pero luego bajas al cuatro, y luego subes al 8" (GF1, 00:02:09) Tut3: "Vamos a poner un notable porque un sobresaliente es muy difícil." (GF1; 00:02:23)

	Fragmentos textuales	
	Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
		Tut1: “Si yo intentase decir cuál es mi intención, pues claro, yo desde dentro lo que pretendo es llegar a ese 10.” (GF3; 00:05:30) Tut1: “Yo si me pongo nota este año me la pongo a lo mejor muy buena. Si me la pongo el año pasado con el perfil de alumnado que tenía, que era terrible, pues a lo mejor me pongo mala nota” (GF3; 00:08:47)
Acompañamiento en la toma de decisiones y orientación	Tut1: “Eles non teñen ningunha información. É chamativo, pero non saben… nada.” (GF4; 00:10:23) Tut4: “Na titoría traballo moito todo o relacionado con que aprendan a facer esquemas, resumos, estudar... evocación, etc.” (GF4; 00:12:37) Tut3: “Afianzarlles que si que poden facer unha FP […] teñen moitísimo medo ao fracaso.” (GF4; 00:13:22) Tut7: “Ofrecer opciones […] presentar alternativas y después que las escojan ellos.” (GF5; 00:17:29) Tut1: “Contarles otras experiencias de otro alumnado anterior […] darles las opciones.” (GF5; 00:17:44) Tut3: “Incluso ofrecerles mis propias experiencias personales […] pero cuando las personalizo en mí, atienden, se quedan muy pillados.” (GF5; 00:18:03)	Tut5: “Yo creo que lo que solemos hacer a través de las tutorías es formular preguntas [...] y escuchar” (GF1, 00:06:33) Tut2: “Lanzamos preguntas que a lo mejor nunca se habían hecho […] Abrimos cosas.” (GF1; 00:07:05) Tut3: "Les ayudamos a priorizar asignaturas... que la carga final sea lo suficientemente pequeña como para que eso le permita pasar al siguiente curso." (GF2; 00:11:45) Tut3: "Somos un poco secretarios de intentar que la información les llegue y que le llegue la justa y necesaria..." (GF2; 00:10:48) Tut2: "Mantenemos entrevistas individuales con ellos, aparte de las entrevistas con sus familias." (GF2; 00:08:02) Tut2: “Ese programa de orientación profesional y académica hacen un poquito de reflexión personal sobre cuáles son sus fortalezas, sus debilidades, cuáles son sus inquietudes, sus aficiones, también su trayectoria” (GF2, 00:08:02) Tut1: “Trabajamos casi el primer trimestre entero en eso […] luego el segundo trimestre enfocado en el plan de futuro.” (GF3; 00:08:47)

	Fragmentos textuales	
	Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
	Tut7: “Les gusta mucho percibirte como que alguna vez fuiste como ellos.” (GF5; 00:19:02) Tut2: “Intentamos escuchar y orientar […] pero al final son ellos con sus familias quienes toman la decisión.” (GF6; 00:18:57)	Tut2: “Compartimos con ellos un Google Classroom de tutoría […] escribimos ahí.” (GF3; 00:10:32)
Apoyo a la diversidad del alumnado y superación de obstáculos	Tut1: “Depende moito do alumno. Hai alumnos que se deixan axudar, outros non. Hai familias que se deixan axudar, outras non.” (GF4; 00:15:40) Tut3: “Hai pais que aínda non diagnostican aos seus fillos de TEA por medo […] para min iso é un erro terrorífico para eles.” (GF4; 00:16:29) Tut4: “A veces é difícil explicarlles a utilidade do que están aprendendo.” (GF4; 00:17:59) Tut7: “Tiene sobre-dotación […] pero también está muy harto de que todo el mundo le diga que puede más.” (GF5; 00:20:21) Tut7: “A veces los silencios también acompañan […] entiendes que son mecanismos de defensa.” (GF5; 00:21:18) Tut5: “Lo que funciona con uno, no funciona con otros.” (GF5; 00:22:49) Tut1: “Pones en conocimiento lo que tienes que poner […] pero los protocolos paran.” (GF5; 00:24:24)	Tut5: “Partimos de esa base de que hablamos con los tutores del año anterior […] para saber con quién tenemos que estar más pendientes.” (GF1; 00:08:54) Tut2: “Te vas fijando en el patio, a ver si uno de ellos está solo.” (GF1, 00:09:40) Tut2: “Dependes de la postura de la persona ante esa situación. Si esta con disposición de trasladar, de comentar, de dejarse ayudar o si se cierra mucho” (GF2, 00:13:14)

	Fragmentos textuales	
	Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
	Tut1: “Pues hacemos lo que podemos. Con mucha ayuda del Departamento de Orientación.” (GF6; 00:24:30) Tut3: “Su mentalidad es que no valen […] motivación continua, continua, continua.” (GF6; 00:25:13) Tut5: “En clase les dices que pueden […] en la casa, de que no pueden… Es complicado.” (GF6; 00:25:51)	
Retos y barreras de la función tutorial	Tut4: “Cando a familia está aliñada co profesorado, non hai problema. Pero cando non o está, os rapaces teñen problemas.” (GF4; 00:17:59) Tut1: “Non temos tempo.” (GF4; 00:19:53) Tut1: “Tes unha hora á semana para atendelos a todos […] 30 familias.” (GF4; 00:19:57) Tut2: “Moito acompañamento para nós […] non temos formación nin recursos para responder a certas cousas.” (GF4; 00:08:42) Tut2: “Sería útil contar cun referente realmente formado para temas de saúde mental.” (GF4; 00:20:34) Tut3: “Tempo, tempo, tempo.” (GF5; 00:26:32) Tut5: “Más tiempo y menos burocracia.” (GF5; 00:26:37)	Tut2: “Es tan basto tener que hacer eso con treinta...” (GF1; 00:09:40) Tut2: “Se valora muy poco lo que hace un tutor... No te dan tiempo.” (GF1; 00:11:34) Tut4: “Toda la burocracia que tenemos que hacer.” (GF1; 00:14:43) Tut1: “A veces las propias familias, porque nosotros a lo mejor detectamos alguna necesidad. La familia no lo ve así…” (GF1; 00:14:49) Tut5: “Es 1 hora para todo eso [...] redes sociales, sexualidad, prevención de drogas” (GF1, 00:16:53) Tut5: “Estamos haciendo magia directamente.” (GF1; 00:17:41) Tut4: “Tenemos 32 horas de clase y una es la tutoría [...] en la ESO es difícil esa presencia” (GF1, 00:11:21)

	Fragmentos textuales	
	Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
	Tut7: “Falta profesorado, falta la segunda orientadora.” (GF5; 00:26:41) Tut7: “Ratios más bajas.” (GF5; 00:27:03) Tut4: “Formación psicológica también, que no tenemos.” (GF5; 00:27:05) Tut6: “Es muy difícil a veces establecer el límite […] se genera afecto y eso muchas veces ellos lo aprovechan.” (GF6; 00:01:52) Tut6: “Gastás enerxía, eh, moita.” (GF6; 00:05:52)	Tut3: "Ahora, nuestros tiempos son superlimitados... dispones de cuatro minutos desde que vas a una clase y a otra..." (GF2; 00:13:14) Tut3: "Tienes que ser psicólogo, médico, terapeuta, profesor, mamá…" – Tut3 (GF2; 00:14:39) Tut2: "En secundaria hay muy pocas cosas [recursos]. Y luego entramos muchísimos profes en un aula... ensamblarte a eso es muy complicado." (GF2; 00:15:54) Tut3: "Ahora no puedes dar clase... te traes dos o tres, porque traes la clase para uno, al otro un poquito menos, el otro máximo…" (GF2; 00:16:40) Tut1: “Luchas contra un mundo donde cuanto menos tiempo tengas para filtrar la información, cuanto antes decidas, cuanto antes digas si esto te gusta o no, mejor. Más vas a estar reconocido. Aquí la tendencia es todo lo contrario, vamos a pararnos.” (GF1; 00:15:10)
Estilo educativo y liderazgo tutorial	Tut7: “Pienso en cómo me gustaría que tratasen a mi hijo/a.” (GF5; 00:16:03)	Tut3: “Es que tienes que tener una mezcla [...] si ellos ven que eres una persona justa van a seguir levantándote.” (GF1; 00:19:09) Tut4: “Si ellos ven que es justo, no guardan rencor.” (GF1; 00:20:06) Tut2: “Parece que tu eres el mediador entre el resto del claustro y esta persona, eres el intermediario [...] entonces como que piensas que no deben exigirles tanto.” (GF1; 00:20:55)

	Fragmentos textuales	
	Centros públicos (IES)	**Centros privados-concertados (CPR)**
		Tut2: "Intentamos fomentar su autonomía personal... el sostener demasiado algunas cosas, va en detrimento de su autonomía." (GF2; 00:18:40)
		Tut3: "Ahora mismo, eres más un coordinador... un mediador, un facilitador más que un líder." (GF2; 00:20:01)
		Tut2: "Intentamos cuidar bastante bien... el liderazgo también desde el ejemplo." (GF2; 00:21:10)
		Tut1: “Vale más el espíritu de la norma que la norma en sí.” (GF3; 00:17:44)
		Tut1: “Mi estilo va más en la línea de querer justificar: ‘¿Por qué hiciste esto?’” (GF3; 00:17:44)

Anexo 20. Ítems retenidos y descartados de la Escala 1

Cronbach	Ítems que se mantienen	Ítems que se descartan
0.945	7.2 Mi tutor/a tiene expectativas positivas sobre mí. 7.3 Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva. 7.4 Mi tutor/a se interesa por mí como persona. 7.6 Mi tutor/a es respetuoso conmigo. 7.7 Mi tutor/a es un referente para mí 7.9 Mi tutor/a es amable conmigo. 7.10 Mi tutor/a es alguien en quien puedo confiar. 7.12 Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as. 7.13 Mi tutor/a me dice cosas que me motivan. 7.14 Dependo de mi tutor/a para que me de consejos. 7.15 Me sentiría emocionado de volver a tenerlo como tutor/a el próximo curso. 7.16 Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema. 7.17 Mi tutor/a percibe cuando estoy preocupado/a por algo. 7.18 Mi tutor/a me apoya y trata de ayudarme. 7.19 Mi tutor/a respeta mis opiniones o ideas. 7.20 Mi tutor/a es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente.	7.1 Suelo ignorar lo que me dice mi tutor/a. 7.5 Mi tutor/a me hace sentir enfadado/a. 7.8 No me gusta cuando mi tutor/a presta atención a otros compañeros/as de clase. 7.11 Mi tutor/a me dice cosas ofensivas.

Anexo 21. Matriz de Componentes Rotados Escala 1

Ítems	Factor 1 (α)	Factor 2 (α)
P7.2 Mi tutor/a tiene expectativas positivas sobre mí	0.655	
P7.3 Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva	0.686	
P7.4 Mi tutor/a se interesa por mí como persona	0.653	
P7.6 Mi tutor/a es respetuoso conmigo	0.795	
P7.9 Mi tutor/a es amable conmigo	0.794	
P7.10 Mi tutor/a es alguien en quien puedo confiar	0.602	
P7.16 Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema	0.740	
P7.18 Mi tutor/a me apoya y trata de ayudarme	0.712	
P7.19 Mi tutor/a respeta mis opiniones o ideas	0.707	
P7.20 Mi tutor/a es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente	0.682	
P7.7 Mi tutor/a es un referente para mí		0.714
P7.12 Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as		0.533
P7.13 Mi tutor/a me dice cosas que me motivan		0.573
P7.14 Dependo de mi tutor/a para que me de consejos		0.867
P7.15 Me sentiría emocionado en caso de volver a tenerlo como tutor/a el próximo curso		0.580
P7.17 Mi tutor/a percibe cuando estoy preocupado/a por algo		0.534

Anexo 22. Matriz de Componentes Rotados Escala 2

Ítems	Factor 1 (α)
P9.1 Mi tutor/a me anima a relacionarme con los/as demás	0,678
P9.2 Mi tutor/a me ayuda a identificar las decisiones clave en mi formación y futuro profesional	0,745
P9.3 Mi tutor/a me motiva a investigar diferentes opciones antes de tomar alguna decisión importante	0,754
P9.4 Mi tutor/a me motiva a confiar en mis propias capacidades	0,780
P9.5 Mi tutor/a me motiva a formarme para el futuro	0,762
P9.6 Mi tutor/a me motiva a planificar cómo alcanzar mis metas	0,779
P9.7 Mi tutor/a me enseña a asumir la responsabilidad de mis acciones	0,727
P9.8 Mi tutor/a me motiva a aprender nuevas habilidades	0,763
P9.9 Mi tutor/a me motiva a desarrollar mi potencial al máximo	0,807
P9.10 Mi tutor/a me ayuda a comprender que las decisiones de hoy construyen mi futuro	0,752
P9.11 Mi tutor/a me apoya para superar los obstáculos que encuentro	0,768
P9.12 Mi tutor/a me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a	0,801
P9.13 Mi tutor/a me guía a hacer lo correcto	0,767
P9.14 Mi tutor/a me anima a crecer y mejorar como persona	0,831
P9.15 Mi tutor/a me anima a esforzarme en hacer bien las cosas	0,791
P9.16 Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan	0,774

Anexo 23. Estadísticos descriptivos básicos por ítems de la Escala 1

	M	**DT**
P7.2 Mi tutor/a tiene expectativas positivas sobre mí	3,06	0,813
P7.3 Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva	2,66	0,875
P7.4 Mi tutor/a se interesa por mí como persona	2,77	0,899
P7.6 Mi tutor/a es respetuoso conmigo	3,35	0,731
P7.7 Mi tutor/a es un referente para mí	2,20	0,907
P7.9 Mi tutor/a es amable conmigo	3,24	0,771
P7.10 Mi tutor/a es alguien en quien puedo confiar	2,70	0,985
P7.12 Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as	2,57	0,881
P7.13 Mi tutor/a me dice cosas que me motivan	2,66	0,906
P7.14 Dependo de mi tutor/a para que me de consejos	1,73	0,750
P7.15 Me sentiría emocionado en caso de volver a tenerlo como tutor/a el próximo curso	2,54	1,071
P7.16 Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema	3,16	0,809
P7.17 Mi tutor/a percibe cuando estoy preocupado/a por algo	2,49	0,929
P7.18 Mi tutor/a me apoya y trata de ayudarme	2,91	0,799
P7.19 Mi tutor/a respeta mis opiniones o ideas	2,98	0,818
P7.20 Mi tutor/a es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente	2,90	0,896

Anexo 24. Estadísticos descriptivos básicos por ítems de la Escala 2

	M	**DT**
9.1 Mi tutor/a me anima a relacionarme con los/as demás	2,70	0,833
9.2 Mi tutor/a me ayuda a identificar las decisiones clave en mi formación y futuro profesional	2,67	0,867
9.3 Mi tutor/a me motiva a investigar diferentes opciones antes de tomar alguna decisión importante	2,60	0,883
9.4 Mi tutor/a me motiva a confiar en mis propias capacidades	2,94	0,859
9.5 Mi tutor/a me motiva a formarme para el futuro	2,95	0,837
9.6 Mi tutor/a me motiva a planificar cómo alcanzar mis metas	2,66	0,863
9.7 Mi tutor/a me enseña a asumir la responsabilidad de mis acciones	2,93	0,795
9.8 Mi tutor/a me motiva a aprender nuevas habilidades	2,59	0,845
9.9 Mi tutor/a me motiva a desarrollar mi potencial al máximo	2,81	0,883
9.10 Mi tutor/a me ayuda a comprender que las decisiones de hoy construyen mi futuro	2,77	0,837
9.11 Mi tutor/a me apoya para superar los obstáculos que encuentro	2,62	0,828
9.12 Mi tutor/a me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a	2,73	0,871
9.13 Mi tutor/a me guía a hacer lo correcto	2,94	0,807
9.14 Mi tutor/a me anima a crecer y mejorar como persona	2,75	0,869
9.15 Mi tutor/a me anima a esforzarme en hacer bien las cosas	3,04	0,781
9.16 Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan	2,52	0,914

Anexo 25. Estadísticos descriptivos básicos en función del género

	Chico		Chica	
	M	**DT**	**M**	**DT**
Escala 1: Relación educativa				
P7.2 Mi tutor/a tiene expectativas positivas sobre mí	2,97	0,835	3,15	0,774
P7.3 Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva	2,54	0,853	2,77	0,882
P7.4 Mi tutor/a se interesa por mí como persona	2,67	0,921	2,86	0,860
P7.6 Mi tutor/a es respetuoso conmigo	3,28	0,757	3,40	0,693
P7.7 Mi tutor/a es un/a referente para mí	2,07	0,912	2,31	0,886
P7.9 Mi tutor/a es amable conmigo	3,11	0,798	3,36	0,719
P7.10 Mi tutor/a es alguien en quien puedo confiar	2,65	0,997	2,75	0,964
P7.12 Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as	2,54	0,897	2,60	0,859
P7.13 Mi tutor/a me dice cosas que me motivan	2,49	0,894	2,81	0,888
P7.14 Dependo de mi tutor/a para que me de consejos	1,68	0,727	1,78	0,768
P7.15 Me sentiría emocionado en caso de volver a tenerlo como tutor/a el próximo curso	2,42	1,038	2,62	1,087
P7.16 Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema	3,06	0,836	3,25	0,768
P7.17 Mi tutor/a percibe cuando estoy preocupado/a por algo	2,43	0,908	2,54	0,943

	Chico		Chica	
	M	**DT**	**M**	**DT**
P7.18 Mi tutor/a me apoya y trata de ayudarme	2,83	0,786	2,98	0,799
P7.19 Mi tutor/a respeta mis opiniones o ideas	2,92	0,796	3,04	0,826
P7.20 Mi tutor/a es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente	2,80	0,875	2,99	0,896
Escala 2: Acompañamiento educativo				
P9.1Mi tutor/a me anima a relacionarme con los/as demás	2,52	0,894	2,86	0,734
P9.2Mi tutor/a me ayuda a identificar las decisiones clave en mi formación y futuro profesional	2,62	0,877	2,72	0,856
P9.3Mi tutor/a me motiva a investigar diferentes opciones antes de tomar alguna decisión importante	2,57	0,891	2,62	0,879
P9.4Mi tutor/a me motiva a confiar en mis propias capacidades	2,80	0,878	3,07	0,820
P9.5Mi tutor/a me motiva a formarme para el futuro	2,85	0,871	3,04	0,792
P9.6Mi tutor/a me motiva a planificar cómo alcanzar mis metas	2,50	0,877	2,81	0,825
P9.7Mi tutor/a me enseña a asumir la responsabilidad de mis acciones	2,87	0,803	2,98	0,784
P9.8Mi tutor/a me motiva a aprender nuevas habilidades	2,48	0,827	2,68	0,849
P9.9Mi tutor/a me motiva a desarrollar mi potencial al máximo	2,67	0,894	2,92	0,856
P9.10Mi tutor/a me ayuda a comprender que las decisiones de hoy construyen mi futuro	2,64	0,838	2,88	0,820

	Chico		Chica	
	M	**DT**	**M**	**DT**
P9.11Mi tutor/a me apoya para superar los obstáculos que encuentro	2,49	0,808	2,73	0,824
P9.12Mi tutor/a me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a	2,62	0,873	2,83	0,852
P9.13Mi tutor/a me guía a hacer lo correcto	2,90	0,815	2,99	0,797
P9.14Mi tutor/a me anima a crecer y mejorar como persona	2,65	0,851	2,84	0,874
P9.15Mi tutor/a me anima a esforzarme en hacer bien las cosas	2,93	0,790	3,14	0,754
P9.16Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan	2,43	0,896	2,60	0,927

Anexo 26. Estadísticos descriptivos básicos en función de la titularidad del centro educativo

	Público		**Privado-Concertado**	
	M	**DT**	**M**	**DT**
Escala 1: Relación educativa				
P7.2 Mi tutor/a tiene expectativas positivas sobre mí	2,97	0,885	3,17	0,696
P7.3 Mi tutor/a intenta ver las cosas desde mi perspectiva	2,59	0,937	2,76	0,781
P7.4 Mi tutor/a se interesa por mí como persona	2,65	0,956	2,92	0,797
P7.6 Mi tutor/a es respetuoso conmigo	3,28	0,777	3,43	0,659
P7.7 Mi tutor/a es un/a referente para mí	2,17	0,954	2,23	0,842
P7.9 Mi tutor/a es amable conmigo	3,22	0,843	3,28	0,668
P7.10 Mi tutor/a es alguien en quien puedo confiar	2,65	1,075	2,76	0,853
P7.12 Mi tutor/a me presta atención individual incluso en una clase con muchos/as alumnos/as	2,44	0,912	2,74	0,812
P7.13 Mi tutor/a me dice cosas que me motivan	2,58	0,978	2,77	0,792
P7.14 Dependo de mi tutor/a para que me de consejos	1,69	0,795	1,77	0,686
P7.15 Me sentiría emocionado en caso de volver a tenerlo como tutor/a el próximo curso	2,52	1,111	2,56	1,020
P7.16 Mi tutor/a me escucharía si le contase un problema	3,07	0,881	3,28	0,688

	Público		Privado-Concertado	
	M	**DT**	**M**	**DT**
P7.17 Mi tutor/a percibe cuando estoy preocupado/a por algo	2,39	0,981	2,61	0,844
P7.18 Mi tutor/a me apoya y trata de ayudarme	2,83	0,880	3,02	0,667
P7.19 Mi tutor/a respeta mis opiniones o ideas	2,95	0,873	3,03	0,742
P7.20 Mi tutor/a es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente	2,86	0,989	2,95	0,760
Escala 2: Acompañamiento educativo				
P9.1 Mi tutor/a me anima a relacionarme con los/as demás	2,59	0,848	2,85	0,791
P9.2 Mi tutor/a me ayuda a identificar las decisiones clave en mi formación y futuro profesional	2,55	0,930	2,84	0,749
P9.3 Mi tutor/a me motiva a investigar diferentes opciones antes de tomar alguna decisión importante	2,51	0,917	2,72	0,822
P9.4 Mi tutor/a me motiva a confiar en mis propias capacidades	2,83	0,903	3,09	0,777
P9.5 Mi tutor/a me motiva a formarme para el futuro	2,89	0,906	3,03	0,733
P9.6 Mi tutor/a me motiva a planificar cómo alcanzar mis metas	2,59	0,909	2,76	0,790
P9.7 Mi tutor/a me enseña a asumir la responsabilidad de mis acciones	2,80	0,826	3,10	0,718
P9.8 Mi tutor/a me motiva a aprender nuevas habilidades	2,43	0,879	2,79	0,753

	Público		Privado-Concertado	
	M	**DT**	**M**	**DT**
P9.9 Mi tutor/a me motiva a desarrollar mi potencial al máximo	2,66	0,940	2,99	0,769
P9.10 Mi tutor/a me ayuda a comprender que las decisiones de hoy construyen mi futuro	2,68	0,907	2,88	0,724
P9.11 Mi tutor/a me apoya para superar los obstáculos que encuentro	2,53	0,870	2,74	0,755
P9.12 Mi tutor/a me motiva a tomar decisiones por mí mismo/a	2,60	0,912	2,91	0,785
P9.13 Mi tutor/a me guía a hacer lo correcto	2,85	0,860	3,06	0,717
P9.14 Mi tutor/a me anima a crecer y mejorar como persona	2,62	0,944	2,93	0,730
P9.15 Mi tutor/a me anima a esforzarme en hacer bien las cosas	2,97	0,822	3,13	0,717
P9.16 Mi tutor/a me anima a explorar otras perspectivas sobre las cosas que me pasan	2,45	0,956	2,61	0,849