

## LA TUTORÍA COMO ESPACIO DE DEMOCRACIA: UNA MIRADA DESDE LA VOZ DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

### *THE TUTORING AS DEMOCRATIC SPACE. A VIEW FROM STUDENT TEACHER'S VOICE*

Noelia Ceballos López<sup>1</sup>  
Universidad de Cantabria. España

#### RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio sobre la Acción Tutorial como primer ámbito de orientación de las escuelas comprometidas con la formación de ciudadanos y la construcción de una sociedad más justa y democrática. El trabajo se sitúa en la tradición de la investigación cualitativa poniendo en primer término la interpretación que le otorgan a su experiencia de tutoría 41 alumnos/as de tercer curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria. Para la recogida y producción de datos se ha utilizado la estrategia Diamond-9, propia de métodos de investigación visuales, y la construcción de narraciones escritas. Los principales resultados encontrados nos sitúan ante la presencia de una modo de entender la acción tutorial como una acción: delimitada en un tiempo y espacio (la hora de tutoría); ligada exclusivamente al trabajo del tutor, quien no siempre asume y conoce cómo desarrollar su papel; cuyo contenido no está claramente delimitado; y, cuyo ámbito de actuación se circunscribe al alumnado, olvidando otros contextos y agentes de trabajo (familias, profesorado y comunidad). Por ello concluimos que los centros deben iniciar procesos de diálogo, formación y acción que permitan entender la Acción Tutorial como una tarea compartida que ofrece la oportunidad de entablar procesos de diálogo y participación con el alumnado, las familias y la comunidad local.

**Palabras clave:** Acción Tutorial, Tutor, Participación, Escuela Democrática, Orientación.

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Noelia Ceballos López. Av. De los Castros s/n. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. Santander, Cantabria. CP. 390005 Correo-e: [noelia.ceballos@unican.es](mailto:noelia.ceballos@unican.es)

## ABSTRACT

In this paper, it is presented a study in which we reflect on tutorial action understood as the first field of orientation in schools that are committed to the training of citizens and more just and democratic society. The work is based on the principles of the qualitative research that seeks to put first the interpretation that students realize about its tutoring experience. 41 students of Tutorial Action of the Grade in Teaching in Early Childhood Education at the University of Cantabria have participated in this study. It has carried out the data collection process through the combination of two strategies: Diamond-9, its own visual research methodology, and the construction of written narratives. The main results about the conceptualization of the tutorial action are: a restricted use in a time and space (the time of tutoring); linked to the work of the tutor, who does not always assume or know how to develop this role; the content does not clearly defined and its scope of action is limited to students, forgetting other contexts and agents (families, teachers and community). To sum up, the schools should initiate processes of dialogue, formation and action to understand the Tutorial Action as a shared task which offers spaces to dialogue and participation with students, families and local community.

**Key Words:** Tutorial Action; Participation; Democratic School; Guidance.

## Introducción

La sociedad actual ha sido definida haciendo uso de diversas metáforas: modernidad líquida (Bauman, 2007); sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003); multiculturalismo y cosmopolitismo (Guttman, 2001); de la información y las nuevas tecnologías (Brunner, 2000), que ponen de relieve una sociedad definida por: saberes que se multiplican y diversifican; políticas que se orientan al individualismo y la competitividad; el veloz desarrollo tecnológico; y la convivencia cultural. En este contexto, las políticas educativas han sido definidas por principios neoliberales y orientadas hacia el mercado de trabajo, la asimilación de conocimientos, las evaluaciones externas y la competencia educativa global. En este trabajo, se interpela a la escuela a redefinirse como un espacio de democracia vivida en el que comprender cuáles son los planteamientos, procesos y estructuras que definen la actual sociedad; experimentar espacios de diálogo y toma de decisiones basadas en el bien común e imaginar alternativas sociales y educativas democráticas (Expósito, 2014).

La escuela orientadora, desde una clave inclusiva y democrática, se define por promover la presencia, participación y éxito de todos los alumnos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Sin embargo, el término orientación no tiene un significado unívoco. Álvarez y Bisquerra (1996. p.16) la definen como “un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo especial énfasis en la prevención y el desarrollo, que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales”. Encontramos diferentes modelos, niveles de intervención (alumno, aula, centro, comunidad) y profesionales implicados (tutor, docente, equipo directivo, orientador).

La Acción Tutorial se constituye como el primer nivel de trabajo. Esta tiene como contextos de acción el aula y el centro y como responsables a los tutores y equipo docente. Si bien se ha delimitado su objeto y ámbito de trabajo en las normativas y orientaciones oficiales, no siempre posee un interés, atención y desarrollo adecuados en el trabajo en las escuelas. A continuación, concretamos la Acción Tutorial en el marco de una escuela comprometida con la formación de ciudadanos que contribuyan a una sociedad más justa y democrática.

## La Acción Tutorial: un espacio de diálogo, toma de decisiones y desarrollo de una ciudadanía plena

La Acción Tutorial como primer ámbito de orientación invita a pensarla como un proceso inherente a la acción educativa, sistemático y continuo que tiene como propósito alcanzar el desarrollo pleno de todos los alumnos en los ámbitos personal, académico, social y cívico (Gallego y Riart, 2006; Mollá y Longás, 2007; Torrego, 2014).

Dada la identificación entre tutoría y acción educativa, todos los docentes se ven interpelados, bajo la coordinación del tutor (Álvarez, 2006), a llevar a cabo procesos de ayuda, orientación y seguimiento del alumnado. Este proceso de tutorización como tarea compartida se desarrolla en dos planos: el individual y el colectivo. La Acción Tutorial individual puede comprenderse como un proceso de ayuda, seguimiento y personalización del desarrollo académico, social, personal y cívico que surge en la interacción entre el tutor y el alumno. De este modo, las actuaciones deben orientarse a: conocer al alumnado, sus características, cualidades y necesidades; realizar un seguimiento de su desarrollo; maximizar los recursos existentes y promover un trabajo colaborativo con los diferentes agentes de intervención. Dado que la tutoría individual ha sido relegada a un segundo plano o reducida al trabajo con los alumnos que presentan dificultades académicas, es necesario repensar los espacios y tiempos para una atención individualizada que llegue a todo el alumnado (Besalú, 2010).

Por otra parte, las tutorías grupales también requieren ser revisadas cuando han sido entendidas como un tiempo y espacio escolar sin contenido, definidas por actuaciones puntuales y descontextualizadas. Debemos repensarlas como espacios de diálogo, toma de decisiones de asuntos de interés colectivo y desarrollo de conciencia social colectiva.

La pregunta emergente es ¿Cómo podemos concretar estos referentes en auténticas prácticas de desarrollo personal, social, académico y cívico? ¿Cuáles son las principales líneas de actuación de la acción que se derivan de estas premisas? Diferentes autores (Tabla 1) han intentado definir las con diversos grados de concreción.

**TABLA 1. Líneas de actuación de la Acción Tutorial según diversos autores.**

<i>Autor/es</i>	<i>Dimensiones de la Acción Tutorial</i>
MEC (1992)	Enseñar a ser persona Enseñar a convivir y comportarse Enseñar a pensar Enseñar a decidir
Álvarez y Bisquerra (1996)	Orientación para el desarrollo de la carrera Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje Atención a la diversidad Orientación para la prevención y el desarrollo humano
Galve (2002)	Enseñar a pensar Enseñar a convivir Enseñar a ser personas Enseñar a tomar decisiones
Grau, Salinas, Morales y Herrera (2010)	Enseñar y aprender a ser persona Enseñar y aprender a convivir y comportarse Enseñar y aprender a pensar Enseñar y aprender a tomar decisiones

Santana (2012)	Enseñar a pensar y aprender Enseñar a ser persona Enseñar a convivir  Enseñar a comportarse Enseñar a tomar decisiones Enseñar para la transición a la vida activa
----------------	--

*Fuente:* Elaboración propia.

Con el propósito de aportar a este debate algunas ideas, se proponemos las siguientes líneas de Acción Tutorial para la construcción de escuelas democráticas.

- Aprender a comprender el mundo. En una sociedad democrática, la ciudadanía debe acceder con una mirada crítica a la cultura existente (Santana, García y González, 2010) entendiéndola como una construcción social e histórica que reproduce los procesos de discriminación existentes (Connell, 1997). La Acción Tutorial se presenta como una oportunidad para apoyar y personalizar los procesos de educativos permitiendo al alumnado: comprender el mundo analizar las estructuras y procesos que lo definen; desarrollar preguntas críticas sobre problemáticas sociales; y abordar la búsqueda de respuestas desde procesos de investigación y análisis profundos (Apple y Beane, 2005) comprometiéndose con la justicia, la inclusión y la democracia.
- Aprender a actuar. La capacidad de dar respuesta a situaciones complejas implica comprender la sociedad para actuar sobre la realidad cercana y reconocer el potencial de la conciencia y el trabajo colectivo para el cambio educativo y social. La Acción Tutorial es el espacio más pertinente para ofrecer la oportunidad de animar la reflexión, diálogo y acción compartida (Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012), para “actuar democráticamente, respetar y ser respetado, argumentar, tomar la palabra, actuar asertivamente, reclamar lo justo, cumplir con las obligaciones” (López Rodríguez, 2001. p.9).
- Aprender a vivir juntos. Convivir con otras personas implica compartir experiencias, realizar proyectos comunes y entender los conflictos como parte inherente de la vida educativa y social. Esto nos invita a pensar en la convivencia de los centros desde una visión compleja, alejada de la lógica problema-castigo y requiere de acciones en diversos ejes: la elaboración democrática de las normas, la creación de estructuras que permiten resolver los conflictos desde el diálogo; y, medidas de tipo organizativo y curricular orientadas a la prevención de los mismos (Torrego, 2014). Por otro lado, supone compartir proyectos y objetivos donde los alumnos trabajen juntos para alcanzar metas comunes contribuyendo “a desarrollar la responsabilidad y la capacidad de dialogar, de planificar, de evaluar, de aprender y de trabajar en equipo” (Expósito, 2014. p.196)
- Aprender a ser. Implica acompañar al alumnado en el proceso de construcción de su propia identidad. Supone conocerse a sí mismo y construir una imagen positiva y ajustada propia atendiendo a diferentes esferas: personal, étnica, académica, sexual, de género, cultural, etc. Esta se construye paralelamente a la identidad social que define nuestro comportamiento y conciencia social. Por tanto, la acción educativa, a través de la tutoría, debería promover la construcción de identidades y formas de actuación sustentadas en los valores de pluralismo, libertad, justicia y respeto mutuo.
- Aprender a tomar decisiones. Supone reconocer y reivindicar el derecho de los alumnos/as a participar en la toma de decisiones de los aspectos relevantes de la escuela, su vida y la comunidad (Mollá y Longás, 2007; Susinos y Ceballos, 2012). Supone entender la infancia y adolescencia como un período de ejercicio de

ciudadanía plena (Rudduck y Flutter, 2007) y la escuela como un espacio donde vivir la democracia (Fielding, 2011). Tradicionalmente, esta línea de actuación está orientada a la toma de decisiones de carácter vocacional y/o profesional y se ha caracterizado por el desarrollo de actividades descontextualizadas que ofrece a los alumnos conocer sus fortalezas y competencias para orientarlos hacia un determinado perfil académico-profesional, generando inseguridad en el alumnado sobre la idoneidad de sus decisiones (Santana y Feliciano, 2009). Al tiempo, esta orientación a su incorporación al mercado laboral, no incluye el análisis de los sistemas de producción y las relaciones laborales. En consecuencia, debemos diseñar espacios que permitan al alumnado vivenciar elecciones que impliquen auténticos dilemas éticos donde prevalezca el bien común y la valentía cívica, entendida como “la virtud de alzar la voz por una causa, por las víctimas de la injusticia, por una opinión que creemos que es correcta, incluso en situación de abrumadora desventaja” (Heller, 1989 citado en Santos Guerra, 1995. p.133).

En definitiva, los ejes de actuación propuestos responden a un modo de entender la tutoría como un espacio en el que aprender y vivir la democracia, como “un estilo de vida basado en el respeto, la tolerancia a la diversidad, el respeto a los derechos humanos y la búsqueda del bien común [y donde] la participación se presenta como un principio básico de acción y decisión” (Expósito, 2014. p.196).

## Método

En este trabajo planteamos como pregunta de investigación: ¿Qué podemos aprender de las experiencias de los docentes en formación para proponer mejoras en las estrategias de Acción Tutorial en el marco de una escuela democrática? Esta ha sido concretada en dos nuevas cuestiones: ¿Qué experiencias significativas experimentan los alumnos? y ¿Cómo podemos redefinir las prácticas que alberga para promover acciones de participación y democracia? Para responderlas, se ha recurrido a las narraciones de los alumnos/as desde el reconocimiento de que el significado que los sujetos le otorgan a sus actividades y experiencias nos ofrecen una mirada privilegiada, singular y única (Kincheloe, 2007; Susinos y Calvo, 2010).

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se sitúa en la tradición de la investigación cualitativa que busca poner en primer término la interpretación que le han otorgado a su experiencia educativa, en este caso de tutoría, los sujetos (Flick, 2004). Para la recogida y producción de datos se ha utilizado la estrategia Diamond-9, propia de métodos de investigación visuales y la construcción de narraciones escritas.

## Muestra

Cochran-Smith (2009) destaca que las creencias que los docentes en formación presentan, fruto de su experiencia como alumnos, influye en el modo en el que construyen su ideal de educación, docente y, por ende, de tutor. Por ello, indagar en las concepciones, representaciones e historias escolares permite analizar las ideas y modos de hacer que han incorporado al acervo pedagógico, con el propósito de analizarlos y reinterpretarlos (Krichesky, Martínez, Martínez, García, Castro y González, 2011).

Bajo estas consideraciones, el trabajo recoge las narraciones e interpretaciones de 41 alumnos/as de tercer curso del Grado de Magisterio de Educación Infantil que cursan la asignatura de Acción Tutorial. Dentro de este grupo, se encontraban alumnos con características personales y biográficas diversas: distintas edades; estudios cursados bajo diferentes leyes educativas (LGE y LOGSE); alumnado que proviene de bachiller o formación profesional de grado superior o que, tras una experiencia en el mercado laboral, se reincorpora a la vida académica.

### Instrumentos

Para la recogida de datos se han combinado dos instrumentos: la estrategia Diamond-9 y la construcción de narraciones escritas.

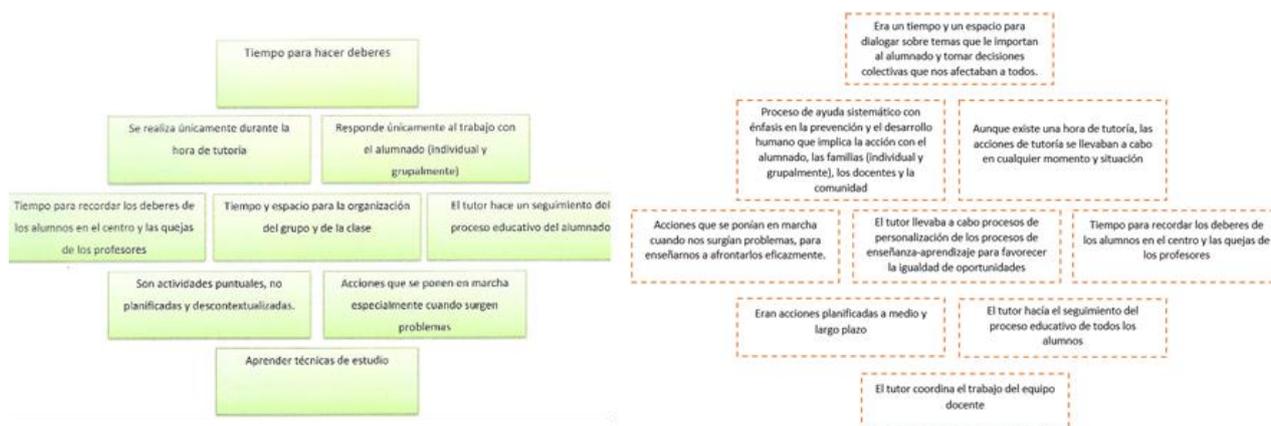
- *La estrategia Diamond-9 como herramienta de indagación y reflexión.*

La dinámica Diamond-9 es una estrategia enmarcada en la investigación visual siendo reconocida por su valor para implicar a los alumnos en el proceso investigador al invitarles a reflexionar sobre sus ideas y sentimientos (Moss, Deppeler, Astley, y Pattison, 2007; Niemi, Kumpulainen y Lipponen, 2015; Rose, 2012; Thomson, 2009).

Para su desarrollo, se entregaron 18 tarjetas que recogen afirmaciones sobre la Acción Tutorial. Los alumnos seleccionan 9, aquellas que estén más presentes en su experiencia de tutoría para posteriormente organizarlas formando un diamante (Figura 1), situando las afirmaciones más relevantes en su experiencia en la parte superior y aquellas que tienen un carácter más anecdótico en la parte inferior (Clark, Laing, Tiplady & Woolner, 2013; Woolner, Clark, Tiplady, Thomas y Wall, 2010).

En primer lugar, se generó un diálogo en grupos de 4-5 personas sobre sus experiencias de tutoría para identificar las interpretaciones que sobre el objeto de estudio poseen a través de un proceso de interpelación sobre su propia experiencia (Clark, 2012, O’Kane, 2000). Tras esta discusión grupal, construyeron el diamante que recoge su experiencia individual. En este momento, además de las tarjetas entregadas, podían incorporar sus propias afirmaciones.

**FIGURA 1: Imágenes de los Diamonds-9**



Fuente: Elaboración propia.

- *La construcción de narrativas escritas como herramienta de reinterpretación de la experiencia vivida.*

Los alumnos acompañaron la imagen del diamante con la narración de sus experiencias en clave interpretativa interpelados por la pregunta ¿Qué experiencias significativas has vivido en la tutoría? (Niemi, Kumpulainen y Lipponen, 2015). Siguiendo a Conklin (2008), se propone a los alumnos realizar una narración en clave de análisis autobiográfica-crítica sobre su experiencia de tutoría con el propósito de construir nuevas ideas y prácticas más acordes con los principios de la escuela democrática. Los alumnos parten en sus relatos desde un nivel descriptivo que se ve superado al posicionarse en un trabajo analítico que les interroga e invita a establecer relaciones con referentes teóricos (Fernández y Ramírez, 2005). De este modo, las narraciones resultantes, recogen su experiencia personal en aquel momento, pero también la interpretación que realizan actualmente. Una visión que se ve influenciada por los conocimientos e interrogantes pedagógicos que han ido incorporando en su formación inicial como maestros (Rivas y Calderón-Almendros, 2002). Este proceso de narración y reinterpretación suponen una poderosa herramienta de formación docente.

### *Procedimiento*

Durante el análisis de los datos utilizamos un sistema de codificación temática en el que las categorías y códigos se definieron (Huber, 2003) en un proceso inductivo-deductivo. Partiendo de la revisión de literatura, elaboramos unas categorías de análisis que se vieron redefinidas atendiendo a los discursos de los participantes. En la siguiente tabla, explicamos las categorías resultantes:

**TABLA 2. Presentación de las categorías de análisis**

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
Concepto de acción tutoría	Afirmaciones y ejemplos sobre el significado de la tutoría para los informantes	<i>“Cuando eres alumno apenas das importancia a las tutorías, la mayoría de nosotros nos lo tomamos como una hora en la que [...] podemos descansar y desconectar”</i>
Papel del tutor	Afirmaciones y ejemplos del rol del tutor (funciones, metodología, estrategias, grado de intervención, ámbitos de trabajo)	<i>“Nos iba llamando de manera individual para informarnos acerca de cómo íbamos académicamente en el conjunto de las asignaturas”</i>
Papel de los docentes no tutores	Afirmaciones y ejemplos acerca del rol de los maestros no tutores en la acción tutorial (funciones, metodología, estrategias, grado de intervención, ámbitos de trabajo)	<i>“Algunos profesores no tenían inconveniente en parar sus clases por un momento y dialogar con todos nosotros para solucionarlo [conflictos]”</i>
Líneas de acción	Afirmaciones y ejemplos acerca de los ámbitos de trabajo abordados en su experiencia o ausentes que consideran relevantes	<i>“Se basaba prácticamente en el diálogo [...] sobre qué tal íbamos en las asignaturas, si habíamos tenido algún problema o había algo que nos preocupara”</i>
Propuestas de mejora	Afirmaciones y ejemplos sobre aspectos que dificultan la acción tutorial y las propuestas de mejora	<i>“Me preocupa que haya estado durante estas horas haciendo deberes, [...] hubieran sido más útiles si se hubieran centrado en su función de desarrollarnos personal, social y académicamente”</i>

Fuente: Elaboración propia.

En una investigación éticamente comprometida existen estrategias que garantizan el respeto a las interpretaciones de los sujetos. Destacan: la congruencia entre la pregunta de investigación y el diseño metodológico, los datos obtenidos y el análisis de la misma (consistencia); la triangulación metodológica a través del uso de diversas estrategias de recogida de datos que incrementan la confiabilidad y validez de los mismos (Flick, 2004) y disminuyen los posibles sesgos de interpretación. Por otro lado, los datos producidos con cada estrategia se han codificado y analizado individualmente y posteriormente fueron comparados para obtener los resultados. Por último, las principales ideas encontradas fueron discutidas con algunos alumnos para contrastar las interpretaciones realizadas sobre sus narraciones escritas (credibilidad).

## Resultados

Durante la formación inicial pretendemos (a través de las lecturas, diálogos y actividades) que los alumnos adquieran una formación amplia y crítica sobre la Acción Tutorial. Ofrecer al alumnado la oportunidad de revisar su propia experiencia de tutoría se presenta como una excelente herramienta de formación. Ante la pregunta: ¿Qué experiencias significativas has vivido en la tutoría?, una alumna narra que:

*El primer recuerdo que me vino a la mente cuando leí la pregunta cómo has vivido la tutoría fue: “eso háblalo con tu tutor”, “ese tema se discute en la hora de tutoría”.*

Esta reflexión, resume las ideas que mayoritariamente están presente en los discursos del alumnado que definen la Acción Tutorial vivida como una acción que: se produce únicamente en la hora de tutoría; es función exclusiva del tutor/a, aunque este no siempre quiere asumir su papel, cuyo contenido no está claramente delimitado, transitando desde el tiempo libre, actividades descontextualizadas, hasta, de manera testimonial, como espacio en el que dialogar y tomar decisiones sobre asuntos que interesen a los alumnos; o la tutoría como una acción que principalmente se realiza con el alumnado.

- *La Acción Tutorial ¿una hora semanal o una seña de identidad de la escuela?*

Los alumnos participantes indican que la tutoría se definía principalmente como una acción puntual y limitada a la hora reservada para tal fin. Si bien la existencia en el horario escolar de un espacio reservado se presenta como una oportunidad para disponer de espacio para dialogar, acompañar, apoyar al alumnado en un tiempo escolar apremiado por lo urgente, esta no es razón suficiente para no dar respuesta a las necesidades que surgen fuera del mismo. Entender la tutoría como una acción inherente a la práctica educativa implica su desarrollo en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, considerar la tutoría como una hora aislada, devuelve la imagen de que los conflictos o preocupaciones de los alumnos pueden ser relegados en el tiempo por no ser importantes ni relevantes en su aprendizaje.

*Aunque la hora de tutoría puede facilitar un tiempo y un espacio para abarcar estos temas y otras dificultades que pueden surgir [...] se debe respetar el tiempo que los alumnos soliciten para ello y no dar un tema zanjado cuando la hora haya finalizado.*

En definitiva, la construcción de una escuela como espacio de desarrollo de la ciudadanía (Bolívar, 2007), requiere disponer de espacios de reflexión compartida que permitan cambiar los modos de hacer y de pensar y que aborden los diferentes momentos, procesos y acciones educativas.

- Ser tutor, ¿rechazar la propuesta o asumir la responsabilidad?

Si bien la función tutorial debe ser ejercida por el equipo docente, el tutor como coordinador y agente de acción directa, se advierte como figura relevante en el modo en el que se define y ejerce la Acción Tutorial.

Existe cierto consenso sobre las características personales, sociales y académicas que debe tener (Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2002), sin embargo, conviven diferentes formas de construir y significar qué supone ser tutor y qué funciones debe ejercer. Los alumnos, identifican tres modelos de tutor: como adulto de referencia que conoce al alumnado, le acompaña en su aprendizaje y le orienta en su desarrollo; como mediador de conflictos, y, por último, como un docente que desatiende sus funciones.

Esta última forma de (no) ejercer la tutoría, aunque no es predominante, está presente en un número no insignificante de narraciones. Los alumnos destacan que encontraron en un tutor obligado a adquirir una función que no consideraba necesaria y/o para la que no estaba preparado.

*[...] En tercero de la ESO, en la primera tutoría que tuvimos con nuestro tutor, nos dijo que nadie quería nuestro grupo para ser tutor, y que él tampoco quería hacerlo pero le había tocado.*

Marchesi (2004) señala que algunos “profesores no quieren ser tutores por las dificultades que conlleva, por la responsabilidad que supone y por el escaso reconocimiento que tiene” (p.252). Esta realidad nos invita a plantear dos interrogantes: por un lado, los criterios de selección de los tutores, por el otro, la definición que de su labor docente realizan los tutores.

La normativa actual recoge que los criterios de elección de los tutores son propuestos por el claustro de profesores. Situar en los centros el debate sobre los modos de selección, es una oportunidad para definir cómo quieren ejercer la Acción Tutorial. Sin embargo, en ocasiones, se opta por criterios alejados de consideraciones pedagógicas adjudicando la tutoría a aquellos que realizan sus primeras incursiones en la escuela; o a los docentes con mayor número de horas con el grupo.

Por otro lado, López, González y Velasco (2013) identificaron una estrecha relación entre la forma de ser profesor con el modo de ejercer la tutoría. De este modo, aquellos docentes situados en estilos educativos técnicos, anteponen las acciones que implican atender al desarrollo académico por encima de las esferas personal, social y cívica.

En contraposición con aquellos que rechazan ser tutor, existen docentes que, aceptan el encargo, pero no asumen las funciones ligadas al ámbito social o personal originado por falta de formación.

*Creo que la mayoría de las veces no era falta de interés por parte de los maestros sino falta de información en la mayoría de los casos, los maestros aprenden a dar sus clases pero no hacerse cargo de la función de tutores.*

Si bien, en los planes de estudio del Espacio Europeo de Educación Superior se ha incorporado como materia la Acción Tutorial, nos vemos interpelados a repensar la formación inicial que maestros y profesores de secundaria adquieren en las mismas en torno a la función orientadora de la docencia.

Una segunda imagen de tutor es aquella en la que predomina su función como mediador en los conflictos entre el alumnado y los otros docentes afrontándola desde dos posiciones contrapuestas: por un lado, recurriendo al ámbito normativo del centro ejerciendo su autoridad y jerarquía, *“el tutor escuchaba nuestras opiniones con respecto al tema, sin embargo, era él quien buscaba y aplicaba una solución”*. En consecuencia, se desarrolla una línea de actuación (vivir juntos) ignorando la posibilidad de utilizar el conflicto como oportunidades para aprender a dialogar, argumentar, negociar y llegar a acuerdos de manera conjunta (Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). Por otro lado, como mediadores entre los alumnos y los docentes.

*Algo bueno que sucedía era que las quejas de los profesores tenían doble dirección pero, en mi opinión, las quejas de los alumnos no llegaban a aquellos profesores mencionados, puede ser que no les llegarán o que ellos no quisieran escucharlas.*

Sin embargo, que los alumnos trasladen a los docentes sus propuestas y necesidades no implica un proceso de escucha auténtica. Bien porque la información no llega a los docentes implicados con la intencionalidad e intensidad deseada por los alumnos. Bien porque los docentes involucrados considerasen que los alumnos no son interlocutores autorizados. O porque las ideas de los alumnos no reciben respuesta en la acción y mejora pedagógica. Por ello, es necesario incidir en el reconocimiento de que el establecimiento de un diálogo directo entre los alumnos y los docentes facilita los procesos de intercambio y reflexión conjunta además de convertirse en una excelente herramienta de mejora docente (Susinos y Ceballos, 2012).

Por último, los alumnos destacan que han encontrado tutores que se han convertido en figuras de referencia que: conocen las características, necesidades y potencialidades de cada alumno y asumen la responsabilidad de orientarles (Giner y Puigardeu, 2008; Riart, 1999; Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2002) y apoyarles en su desarrollo personal, académica, social y cívica.

*Recuerdo a la figura del tutor como un referente, como un guía y apoyo en todo mi proceso educativo, como alumno y como miembro de un grupo de aula el cual siempre o casi siempre tenía una figura de referencia.*

Tutores con una actitud de cercanía, disponibilidad, diálogo y atención que ejerce como “orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias; conductor del grupo y experto en relaciones humanas” (Lázaro y Asensi, 1989. p. 49), se convierten en fuentes de ayuda para el alumnado especialmente relevante cuando los alumnos atraviesan dificultades académicas y/o personales.

*En la etapa de Secundaria tuve apoyo por parte de mi tutor responsable. Detectó que mi ritmo en el aula no era el mismo, ni mi manera de relacionarme y eso le hizo trabajar de manera individual conmigo, con el orientador del centro y con mi familia.*

De estas experiencias se desprende un modo de ser tutor que define “la tutoría como espacio educativo donde se aprende a convivir en sociedad siendo la palabra la herramienta fundamental” (López Rodríguez, 2001. p.9).

- *Llenar de contenido la Acción Tutorial, ¿tiempo para deberes o una oportunidad para dialogar?*

Respecto al contenido de las horas de tutoría encontramos tres realidades que conviven: un tiempo sin contenido; un espacio para el trabajo académico; y una oportunidad para el diálogo sobre temas relevantes para el alumnado.

De manera generalizada, los alumnos narran experiencias de tutoría que se definen por ser una hora semanal sin contenido que se utiliza como espacio para realizar las tareas escolares; conversar y jugar con los compañeros o, situada al final del horario escolar, para regresar a casa temprano.

*Las tutorías coinciden con los viernes a última hora. Supongo que desde el punto de vista de los docentes [...], era muchas más fácil mandarnos hacer los deberes o dejarnos bajar al patio para jugar.*

En otros casos, era un tiempo dedicado a impartir docencia, principalmente la materia que impartía el tutor. “Durante todo mi periodo escolar, la tutoría ha pasado a segundo plano, en muchas ocasiones, el tutor las utilizaba para impartir su materia”. En consecuencia, se desprende la consideración de que la orientación, apoyo y seguimiento al alumnado no es una prioridad o acción relevante en el marco educativo de la escuela, priorizando la instrucción sobre el desarrollo personal y social.

También encontramos experiencias en las que la tutoría se define por el desarrollo de actividades diversas (charlas, dinámicas, visionado de películas, desarrollo de test de orientación vocacional, etc.) que responden a procesos no planificados.

*Técnicas de estudio, como por ejemplo, lectura comprensiva, resumir textos y posteriormente realizar esquemas con las ideas principales.  
El orientador nos hacía test variados. Esto solía ocurrir con mayor repetición durante la educación secundaria.*

Estas se diseñan al margen de las necesidades del grupo y suelen responder a actividades diseñadas por el orientador/a y que el tutor escenificaba en el aula. Este modelo técnico de entender al tutor como aplicador de lo diseñado por otros. Por otro lado, las actividades presentes se definen por el aprendizaje de técnicas de estudio (Sanchiz, 2008) o por su carácter de orientación académico-vocacional. Como señala Montanero (2002) estas actividades orientadas al desarrollo para la carrera y centradas en la identificación de los rasgos individuales, caracterizan un enfoque reactivo, técnico y puntual, ligado a la aplicación de pruebas de manera esporádica y externa, donde se establece relaciones entre las características y las exigencias académicas y/o laborales posteriores. Se hace necesario la puesta en marcha de experiencias que amplíen este marco de acción e incorporen en su diseño a quienes la ponen en práctica (Santana y Feliciano, 2006; Santana, García y González, 2010).

Esto nos sitúa ante una conceptualización restringida de algunas líneas de actuación de la Acción Tutorial: aprender a comprender el mundo como asimilación de contenidos a través del uso de técnicas de estudios; y aprender a tomar decisiones, como medio para la incorporación y asimilación del orden laboral actual. Al tiempo que se relegan u omiten las acciones que derivan de una concepción más compleja de la educación y del desarrollo humano (social, académico, personal y cívico).

Por último, los alumnos reflexionan sobre la tutoría como un espacio de diálogo y toma de decisiones colectivas sobre temas que les importan, aunque esta consideración no es generalizada.

*Considero que uno de los aspectos más relevantes de las horas dedicadas a tutoría es que se basaba prácticamente en el diálogo [...] sobre qué tal íbamos en las asignaturas sobre si habíamos tenido algún problema o algo que nos preocupara y para poder solucionar posibles conflictos ocurridos entre compañeros del mismo aula ocurridos con compañeros de otras clases y cursos.*

En este marco, encontramos diferentes grados de protagonismo (Susinos y Ceballos, 2012). La mayor parte de estas actuaciones eran puntuales y no afectaban a ámbitos centrales de la vida del aula o del centro: procesos de elección del delegado de clase; elección de compañeros de mesa. Sin embargo, ofrecen a los tutores la oportunidad de repensar el modo en el que funciona y se organiza el aula y el centro desde planteamientos democráticos.

Por último, los alumnos narran, de manera testimonial, experiencias que se caracterizan por promover auténticos procesos de participación.

*La hora asignada de tutoría la semana era denominada como consejo. [...] se trataban los temas que los alumnos y los tutores consideraban importantes para ponerle solución entre todos.*

Sin embargo, debemos prestar atención a las diferencias de poder existentes entre el alumnado, ofreciendo espacios y oportunidades de diálogo y toma de decisiones a todos los alumnos *“en el caso concreto en que un alumno que no participa una vez, ya no le vuelven a preguntar y el docente se maneja con los mismos de siempre”*. Esto implica buscar estrategias y formatos que permitan a aquellos con más dificultades para ser escuchados encontrar vías de comunicación. Por otro lado, debemos garantizar que las propuestas de todos los alumnos /as son debatidas como propuestas de mejora (Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012), *“teniendo presentes las diversas identidades individuales que conforman, a su vez, una colectiva de grupo”* (Ocaña, 2010. p.85).

- *Acción Tutorial como oportunidad de trabajo con el alumnado, las familias y los docentes.*

En una escuela democrática, la participación de los diversos agentes educativos se convierte en el vehículo para vivir la educación como una tarea compartida. Por ello, nos detenemos a mostrar las conclusiones sobre el trabajo del tutor con los alumnos, las familias y los docentes (Mollá y Longás, 2007; Torrego, 2014).

– El alumnado como elemento central del trabajo del tutor

Los alumnos a través de las experiencias educativas que viven construyen su identidad como ciudadanos. Por ello, los tutores, deben proporcionar al alumnado oportunidades de aprendizaje, de relación y toma de decisiones, a nivel individual y grupal, que supongan un reto en su formación personal, académica, social y cívica.

Atendiendo al trabajo individual, los alumnos participantes señalan las escasas experiencias en las que tuvieron encuentros personales con los tutores. Esto responde a la consideración de la tutoría individual como una actividad de segundo plano educativo (Besalú, 2010). Cuando se producían era para trasladarles las opiniones docentes sobre su progreso académico.

*A lo largo de la educación secundaria el tutor, un mes antes de la evaluación final, nos hacía un seguimiento del proceso educativo, comentándonos algunas observaciones de los maestros, destacando, si fuera necesario, las asignaturas en las que teníamos que mejorar.*

En contraposición, una escuela orientadora se enfrenta ante el reto de diseñar estrategias de acompañamiento y apoyo que permitan el encuentro entre el alumnado y el tutor y genere

espacios en los que expresar opiniones, planificar procesos educativos, resolver dudas y plantear interrogantes que no pueden ser tratados a nivel grupal.

Por su parte, la tutoría grupal se presenta como un espacio en el que generar oportunidades de diálogo, participación, toma de decisiones compartidas y una convivencia positiva basada en el respeto, justicia y búsqueda del bien común (Expósito, 2014). Para ello, el tutor debe conocer a sus alumnos y su situación en el conjunto del grupo y disponer de un conocimiento amplio sobre la dinámica grupal favoreciendo la cohesión y conciencia grupal.

Encontramos en las narraciones experiencias donde el alumnado señala como la escasa cohesión grupal generó en ellos un sentimiento de soledad.

*Yo no me he sentido parte esencial de mi grupo nunca, salvo en los partidos de los recreos.*

El sentimiento de pertenencia surge cuando tenemos la oportunidad de opinar y debatir sobre los asuntos que nos preocupan y percibimos que nuestras propuestas son escuchadas. Se crea desde la vivencia diaria de la participación en la vida de la escuela y requiere que todos sus miembros participen en la toma de decisiones a través del diálogo del grupo sobre cómo nos organizamos, funcionamos y aprendemos.

- La relación con las familias: del intercambio de información a la participación activa

La Acción Tutorial en el marco de una escuela participativa, implica el diseño de estrategias de intercambio de información y de espacios educativos de trabajo conjunto con las familias (Boza, Salas, Ipland, Aguaded, Fondón, Monescillo y Méndez, 2000; Expósito, 2014). Los alumnos señalan que la relación existente entre sus tutores y sus familias responde al intercambio de información, especialmente cuando surgen dificultades de aprendizaje o comportamiento.

*Los tutores únicamente se reunían con las familias cuando ocurre algún problema (bajas notas o problemas de comportamiento).*

Si bien esta aparece como una función asumida por los tutores, el camino hacia una implicación real de las familias es aún largo. Los centros deben repensar cómo poner en marcha estrategias de colaboración que respondan a una presencia planificada y organizada de las familias en la vida del centro. De este modo, situamos el foco en cómo la escuela favorece dicha colaboración (García Bacete, 2003), en vez de situar la responsabilidad única en las familias. Es habitual que desde los centros, se entienda que la principal barrera de colaboración es la falta de compromiso de las familias, obviando así el debate de qué espacios se ofrecen, sobre qué aspectos pedimos su colaboración o si responden dichos espacios a la diversidad familiar existente.

- La coordinación del equipo docente una tarea invisible para los alumnos

La coordinación del equipo docente es una parte fundamental de la Acción Tutorial y un espacio donde “comparten percepciones, tienen una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, cooperan entre sí, aceptan un compromiso, resuelven sus desacuerdos en discusiones abiertas” (Antúnez, 1999. p.96). Compartir ideas, experiencias, materiales y diálogo permite alcanzar un proceso educativo más coherente, profundo y inclusivo.

En este proceso los tutores asumen el papel de coordinadores y dinamizadores del equipo educativo (Expósito, 2014).

La necesidad de un trabajo conjunto de los docentes aparece como una idea ampliamente aceptada, sin embargo, es contradictorio con una acción docente cada vez más individualista (Fullan y Hargreaves, 1997). En consonancia, los alumnos no perciben la coordinación docente como una función visible y constante del tutor.

*En el nivel de baja prioridad situaría que el tutor coordina el trabajo del equipo docente, no porque no considere que esta actuación no se lleve a cabo, sino porque como alumno no tengo percepción de que eso se llevase a cabo claramente.*

El equipo docente, posee espacios y momentos propios en la organización de la escuela para la coordinación. Sin embargo, estos encuentros suelen reducirse a intercambios burocráticos de información. Oportunidades perdidas para analizar juntos situaciones, problemas y realidades educativas comunes y para diseñar principios de actuación compartidos y coherentes. Por ello, Los centros deben impulsar proyectos comunes (López Hernández, 2007) ofreciendo espacios de autonomía y responsabilidad para decidir los asuntos sobre los que dialogar y los modos de organizarse.

## Conclusiones

La Acción Tutorial como primer ámbito de orientación es definida como un proceso inherente a la acción educativa, sistemático y continuo que busca alcanzar el desarrollo de todos los alumnos en los ámbitos personal, académico, social y cívico (Gallego y Riart, 2006; Torrego, 2014).

Sin embargo, las narraciones de los alumnos participantes, nos muestra la necesidad de revisar el sentido y modos de actuación en este campo. En consecuencia, encontramos líneas futuras de trabajo orientadas a repensar el modo en el que los docentes conciben la Acción Tutorial. Deben iniciarse procesos de diálogo, formación y acción en los centros que se aleje de la idea de una hora sin contenido para entenderla como una tarea compartida, inherente a la práctica docente, que ofrece la oportunidad de entablar procesos de diálogo y participación (Expósito, 2014), con el alumnado.

Encontramos las siguientes líneas y acciones de mejora: en primer lugar, atender al modo en el que conceptualizamos la Acción Tutorial para entenderla como una tarea compartida con el alumnado, las familias y los docentes (Torrego, 2014). Estableciendo cauces de intercambio de información y participación democrática en las escuelas y en el diseño de las acciones en el campo de la Acción Tutorial (Santana, García y González, 2010) En segundo lugar, reflexionar sobre el modo en el que se concretan las líneas de actuación orientadas al desarrollo personal, social, académico y cívico del alumnado. Por último, es necesario repensar los criterios que definen los procesos de adjudicación de las tutorías (Marchesi, 2004) para situar los aspectos pedagógicos como elementos centrales de tales decisiones. Del mismo modo, los modos de ejercer el papel de tutor narrados, nos interpela a repensar la formación inicial que maestros y profesores de secundaria adquieren en las mismas en torno a la función orientadora de la docencia.

En contraposición, encontramos experiencias que se tornan palancas de cambio, oportunidades para ampliar los espacios de democracia y participación en las escuelas. Son

iniciativas en las que el tutor ejerce sus funciones como “orientador, coordinador, catalizador de inquietudes y sugerencias; conductor del grupo y experto en relaciones humanas” (Lázaro y Asensi, 1989. p.49). Priorizando su acción en la cohesión grupal, una convivencia positiva, la tutorización individual y la creación de espacios de diálogo y toma de decisiones sobre aspectos claves para el alumnado.

En definitiva, abogamos por una concepción de la Acción Tutorial como espacio de democracia, donde la participación se presenta como un principio básico de acción y decisión (Expósito, 2014; Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012).

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Álvarez, M. (2006). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: MEC.
- Álvarez, M. y Bisquerra, A. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Antúnez, S. (1999): El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. *Revista: Educar*, 24, 89- 110.
- Apple, M. W. y Beane, J.A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: GEDISA.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M<sup>a</sup> C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. M. (2000). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: escenarios de futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Chile: PREAL.
- Clark, J. (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, 12 (2), 222–237.
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L. y Woolner, P. (2013). *Making Connections: Theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Newcastle: Research Centre for Learning and Teaching.
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, y A. Lieberman, (Eds). *The International Handbook of Educational Change*. (916-951). Nueva York: Springer Publishing.
- Conklin, H. (2008). Modeling Compassion in critical, justice-oriented Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 78 (4), 652-674.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Expósito, J. (2014). *La Acción Tutorial en la educación actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31-62.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Madrid: Morata
- Gallego, S. y Riart, J. (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas.* Barcelona: Octaedro Editorial.
- Galve, J. L. (2002): *Orientación y Acción Tutorial.* Madrid: CEPE.
- Giner, A. y Puigardeu, Ó. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica.* Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática.* Barcelona: Paidós
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Octaedro
- Huber, G. L. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. En A. Medina y S. Castillo (Eds.). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales.* (81-129). Madrid: Universitat.
- Kincheloe, J. L. (2007). Clarifying the purpose of engaging students as researchers. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (2007) *International handbook of student experience in elementary and secondary school.* (745-774). Netherlands: Springer.
- Krichesky, G. J., Martínez Garrido, C., Martínez Peiret, A. M., García Barrera, A., Castro Zapata, A. y González Bustamante, A. (2011). Hacia un programa de educación docente para la justicia social. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* 9 (4), 63-77.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación y tutoría.* Madrid: Narcea.
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave: El trabajo en equipo del profesorado.* Barcelona: Grao.
- López Martín, I., González Villanueva, P. y Velasco Quintana, P. J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria,* 11 (2), 107-134.
- López Rodríguez, F. (2001): Introducción. En R. Argüís y col. *La Acción Tutorial. El alumnado toma la palabra.* (9-12). Barcelona: Grao
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos.* Madrid: Alianza
- Méndez, L., Ruiz, J.M., Rodríguez, E. y Rebaque, M.O. (2002). *La Tutoría en Educación Infantil.* Barcelona: Praxis
- Mollá, N. y Longás, J. (2007). *La escuela orientadora: La Acción Tutorial desde una perspectiva institucional.* Madrid: Narcea
- Montanero, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Educación,* 5, 154-167.
- Moss, J., Deppeler, J., Astley, L. y Pattison, K. (2007). Student researchers in the middle: Using visual images to make sense of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 7 (1), 46-54.
- Niemi, R., Kumpulainen, K. y Lipponen, L. (2015). Pupils as active participants: Diamond ranking as a tool to investigate pupils' experiences of classroom practices. *European Educational Research Journal,* 14 (2), 138-150.
- Ocaña Abellán, C. (2010). Algo sorprendente está por llegar. *Cuadernos de Pedagogía,* 407, 83-85.

- O'Kane, C. (2000). The development of participatory techniques: facilitating children's views about decisions which affect them. En P. Christensen y A. James (eds). *Research with children, perspectives and practices*. (136-159). London: Falmer Press.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. London: Sage.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sanchiz, M. L. (2008). *Modelos de Orientación Intervención Psicopedagógica*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaime I.
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. (2006). La construcción de la Acción Tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en bachillerato. *Revista de Educación*, 350, 323-350.
- Santana Vega, L. E.; Feliciano García, L. y Cruz González, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en educación secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73 -105.
- Santana Vega, L.E. (2012). *Orientación educativa e intervención psicoeducativa. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M. A. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En P. Manzano Bernárdez (coord.). *Volver a pensar la educación*, 1. (128-141). Madrid: Morata.
- Susinos, T y Calvo, A. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (3), 75-88.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Thomson, P. (2009). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Torrego, J. C. (coord.) (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Woolner, P., Clark, J., Hall, E., Tiplady, L., Thomas, U. y Wall, K. (2010). Pictures are necessary but not sufficient: Using a range of visual methods to engage users about school design. *Learning Environments Research*, 13 (1), 1-22.

## Fuentes electrónicas

- Besalú, C. (2010). Hacer de la Acción Tutorial el eje nuclear de la formación individualizada a lo largo de la escolaridad obligatoria y el fundamento de la acción docente. En J. G. Lara, Colectivo Amani, L. M. Ten, M. Tuts, R. Flecha, X. Besalú (coord.). *Libro blanco de la educación intercultural*. (68-70). Recuperado el 24 de Mayo de 2016, de: <http://aulaintercultural.org/2010/06/23/libro-blanco-de-la-educacion-intercultural/>

Grau, S., Salinas, J. M., Morales, A. y Herrera, J. (2010). La Acción Tutorial en secundaria como punto de partida de la orientación universitaria. Indicadores de evaluación. Actas de VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas titulaciones y cambio universitario (902-916). Universidad de Alicante. Recuperado el 24 de Mayo de 2016, de: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14938/1/LA%20ACCION%20TUTORIAL%20EN%20SECUNDARIA.pdf>

**Fecha de entrada:** 27 abril 2016  
**Fecha de revisión:** 20 agosto 2016  
**Fecha de aceptación:** 6 marzo 2017