



LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN TUTORÍA Y ORIENTACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN SU FORMACIÓN INICIAL

FORMATION NEEDS IN TUTORING AND GUIDANCE OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS IN THEIR INITIAL TRAINING

Lidia Daza Pérez¹

Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España.

Andreu Curto-Reverte

Universitat de Lleida. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Departamento de Ciencias de la Educación. Lleida, España

Mónica Ferré Tobaruela

Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España.

Cristina Vidal-Martí

Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España.

¹ Correspondencia: Lidia Daza Pérez. Correo-e: ldaza@ub.edu

RESUMEN

La calidad de la formación inicial en tutoría y orientación del profesorado tutor en la educación secundaria se garantiza mediante su proceso formativo. La finalidad de este trabajo fue analizar si la formación inicial actual proporciona una calidad psicopedagógica a los futuros profesores tutores y cuáles son las expectativas de entrada en relación con la función tutorial como futuro profesorado de secundaria. Se utilizó un enfoque mixto, con finalidad descriptiva y analítica, a través de un análisis de datos de carácter documental y una encuesta. Se seleccionaron los programas formativos de Catalunya del curso 2023-2024 para realizar dicho análisis documental y participaron 307 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Barcelona de este mismo año. El análisis de datos se realizó a dos niveles: una primera comparación de las características de estructura y contenido entre los programas formativos y un estudio estadístico de la información de la encuesta. Los resultados de la investigación evidencian dos cuestiones: la formación inicial en tutoría y orientación es escasa, variada y sin un consenso entre los 12 másteres; y el modelo de formación actual del máster incide más en la disciplina que en la formación pedagógica. Finalmente, se observa un gran desconocimiento de la acción tutorial y de las competencias a desarrollar por parte de los futuros profesores tutores.

Palabras clave: tutoría; orientación; formación inicial del profesorado; enseñanza secundaria; formación preparatoria de docentes.

ABSTRACT

The quality of secondary education teachers' initial training in their tutoring and guidance role is guaranteed by the training process. The purpose of the study presented in this paper was to analyze whether the current initial training provides a psycho-pedagogical quality to future tutor teachers and their expectations in relation to the tutorial function as a future secondary school teacher. A mixed approach was used, with a descriptive and analytical purpose, through the analysis of documents and a survey. Catalonia's training programs, since the academic year 2023-2024, were selected to carry out this document analysis, and 307 students of the Master Universitario en Form del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas of Universitat de Barcelona of the same year participated in the study. The data analysis was carried out at two levels: a first comparison of the characteristics of structure and content between the training programs and a statistical study of the survey information. The results of the research show two key issues: initial training in tutoring and guidance is scarce, varied and without consensus among 12 training programs; and the current model of the master's training is more focused on the discipline than on pedagogical training. Finally, there is a great lack of knowledge of tutorial action and of the competencies that future tutor teachers should develop.

Key Words: tutoring; guidance; initial training of teacher; secondary education; preservice teacher.

Cómo citar este artículo:

Daza Pérez, L., Curto-Reverte, A., Ferré Tobaruela, M. y Vidal-Martí, C. (2025). Las necesidades formativas en tutoría y orientación del profesorado de educación secundaria en su formación inicial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(2), 129-149. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.2.2025.41372>

Introducción

Cuando hablamos de la formación inicial y permanente del colectivo de profesionales de la orientación en España, y lo situamos en el sistema educativo formal, el colectivo en el que pensamos inmediatamente es el de los orientadores y las orientadoras de los centros de secundaria. Es el grupo profesional más regulado en cuanto a su formación en orientación y acceso a la profesión. Sin duda, la calidad de estos profesionales pasa por la calidad de su formación (Pedró, 2020). Y esta está garantizada en la medida que el acceso a la profesión se produce al cursar una especialidad específica de orientación educativa dentro del Máster Universitario de Formación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MUFP a partir de ahora) o bien mediante el Máster de Psicopedagogía, que da acceso a trabajar en la secundaria en algunas comunidades autónomas como es el caso de Cataluña. Dichos programas formativos incluyen contenidos psicopedagógicos y pedagógicos ajustados a las competencias profesionales que deberán posteriormente desempeñar bajo los principios de prevención, desarrollo humano e intervención. Entre dichas competencias pueden mencionarse: el diagnóstico y la evaluación; el diseño, la planificación e implementación de acciones de intervención; y el asesoramiento y acompañamiento, ya sea a otros profesionales, alumnado y familias.

Pero si ponemos atención sobre los agentes que se ocupan de la acción tutorial y que están en contacto directo con el estudiantado, a pie de aula, lidiando con los retos y desafíos de su desarrollo académico y personal, es preciso hablar de los tutores y tutoras de la educación secundaria. Se trata de personal docente que imparte una materia de especialidad vinculada a su formación de origen, y que a lo largo de su trayectoria laboral ejercerá de tutor de un grupo clase en más de una ocasión. Del mismo modo que los orientadores, el profesorado que ejerce de tutor accede a la profesión con una formación inicial que consiste en el mismo máster anteriormente mencionado, en especialidades vinculadas a los estudios universitarios finalizados, pero sin formación en competencias psicopedagógicas que sí reciben los futuros orientadores. Así, una persona graduada en Biología estudiará el máster en la especialidad de Biología-Geología, lo que le proporcionará la formación pedagógica requerida para impartir docencia en la secundaria en este ámbito de conocimiento. Y con esa formación inicial es con la que desempeñará la función de tutor más tarde o temprano. Se trata del denominado modelo de formación consecutivo que, tal y como han señalado algunos trabajos sobre la construcción de la identidad profesional del docente y la formación en competencias del profesorado, adolece de otorgar un mayor peso a la parte disciplinar frente a la psicopedagógica (Llanes et al., 2024; Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022).

Los autores parten de la premisa de que la función tutorial es una tarea implícita en la figura del docente o profesorado. Pero no es una mirada nueva, pues desde tiempos inmemoriales, tal y como indicaba García (2011), detrás de un buen maestro o profesor siempre ha habido un tutor/a comprometido e interesado en la ayuda y orientación del niño, del adolescente y del joven. Pero hoy adquiere un peso más relevante al considerar el marco de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), en el que en su objetivo 4 se plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Eso no es posible sin esta vertiente orientadora del educador/a. Sin olvidar, también, la relevancia que adquiere la atención al bienestar emocional para alcanzar el desarrollo personal y educativo de los niños y adolescentes. Para ello resulta imprescindible que el profesorado desarrolle esas competencias emocionales, y obtener así un efecto positivo en los estudiantes en aspectos como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones y el clima en el aula (Bisquerra y García, 2018).

En este mismo sentido se despliegan algunos de los contenidos de la legislación y normativa vigente referidos a nuestro sistema educativo actual, y en concreto, para la etapa de la secundaria obligatoria y postobligatoria, en la que la función tutorial tiene un protagonismo muy notable. Veamos lo que exponen algunos de los documentos oficiales de referencia. A nivel del territorio

español, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, recoge que la tutoría, la orientación educativa y profesional, y la colaboración con la familia y el entorno del alumnado, deben ser actuaciones relevantes. El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, en su artículo 18, establece la tutoría y la orientación como parte del proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Es responsabilidad de los centros, y del equipo docente, informar y orientar al alumnado en sus diferentes elecciones de itinerarios, así como la emisión de consejos orientadores individualizados. Asimismo, el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, de ordenación del sistema de formación profesional define también la orientación y la acción tutorial como parte del proceso formativo.

A nivel de comunidad, en el caso de Cataluña, aún es más evidente la responsabilidad que el profesorado debe asumir en materia de tutoría y orientación. El *Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius* especifica la acción tutorial como una tarea educativa y por lo tanto como parte de la función docente. Y explicita que todo el profesorado del claustro de un centro público ha de ejercer las funciones de tutor cuando le corresponda. Asimismo, el *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*, establece la acción tutorial y la orientación como parte de las medidas y apoyos universales que responden a la atención integral del alumnado y a su transición a la vida adulta. Esta idea se ve aún más reforzada en el *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica*, donde se afirma que la orientación educativa es responsabilidad de todo personal docente del centro, incluyendo la atención inclusiva, el acompañamiento personal y la acción tutorial. Con respecto a ésta, se afirma que forma parte de la función docente, y comporta el seguimiento individual con un acompañamiento personalizado y de grupo. Respecto al nivel de bachillerato, el *Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat*, establece que la orientación es fundamental para afrontar el destino académico y profesional del estudiante.

Por otra parte, en el momento de escribir este artículo, en Cataluña está en proceso de elaboración un decreto de orientación educativa, hasta ahora inexistente, en el que se especifica de forma más contundente el rol del profesorado como agente de acción tutorial. En el artículo 8 del borrador, la tutoría es definida como la responsabilidad específica de cada tutor con relación al grupo y en relación con cada estudiante con quien se ejerce esta función, convirtiéndose en su referente y en el de sus familias. Permite tratar aspectos transversales de los ámbitos personal, social, académico y profesional. Entre las funciones del tutor se describe; coordinar la acción tutorial del equipo docente del grupo, coordinarse con el resto de los tutores de nivel o etapa, planificar y desarrollar la tutoría del grupo, comunicarse con las familias y trabajar en red con los servicios educativos y otros agentes sociocomunitarios para el acompañamiento del alumnado en su desarrollo personal, social, académico y profesional.

Necesidades formativas identificadas en el MUFP

Bajo el anterior marco legal, repasamos a continuación cómo se ha configurado y valorado la formación inicial del profesorado en secundaria. El MUFP se empezó a implementar en el curso 2009-2010 (Santos y Lorenzo, 2015). Han pasado unos años desde su implementación y esta formación inicial universitaria no ha logrado cumplir con las expectativas planteadas en su inicio (Cachón et al., 2015; Escudero et al., 2019). La voluntad de establecer esta formación de capacitación para los futuros profesores en el marco universitario respondía a dos grandes retos. Un primero, preparar a los profesores para ejercer la docencia en distintos niveles educativos (Santos y Lorenzo, 2015), y un segundo, dotar al futuro profesorado con una formación que le permitiera su perfil para afrontar los retos que plantea la sociedad actual (López et al., 2020; Tribó, 2008). Hay una cierta unanimidad en que el máster ha supuesto una mejor oportunidad educativa, si se compara con su precedente (el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica -CAP-) (Escudero

et al., 2019). Sin embargo, se quedó corto en responder a los grandes desafíos derivados de los cambios sociales y culturales en la actual sociedad del conocimiento y la globalización (Falcón-Linares, 2021; Martín y Molina, 2017; Vilches y Gil-Pérez, 2010).

Se identifican recomendaciones de mejora tanto a nivel organizacional, de aprendizajes, de temporalidad como de adecuación al perfil docente (Falcón-Linares, 2021; López et al., 2020; Martín y Molina, 2017; Santos y Lorenzo, 2015; Vilches y Gil-Pérez, 2010). A nivel organizacional se enfatiza que las universidades han adoptado la estructura del máster atendiendo a factores más relacionados con su estructura institucional departamental respecto a las necesidades reales de la formación (Lorenzo et al., 2015; López et al., 2020; Muñoz-Fernández et al., 2019). Esta crítica relacionada con la limitada visión de las áreas académicas tradicionales rompe con la propuesta de la UNESCO (2016, 2019) que propone transformar las cualificaciones hacia visiones interdisciplinares y transdisciplinares (Falcón-Linares, 2021). El MUFP debe orientar al profesorado hacia su capacitación desde un perfil transdisciplinar que fomente una educación para el aprendizaje consciente, la carrera profesional, la gestión emocional y desde un rol promotor del aprendizaje-servicio (Domínguez et al., 2021). A su vez, reforzar un bagaje sólido a nivel humanizador y con un “rol educador” (Bolívar, 1993, 2006; Falcón-Linares, 2021; García-Pérez y Mendiá, 2015; Muñoz-Fernández et al., 2019).

A nivel de aprendizajes se identifican distintas necesidades. El profesorado debe ser algo más que un profesor de una asignatura (Muñoz-Fernández et al., 2019); y aunque no ejerza la función propiamente de tutor es un referente educativo y, por consiguiente, asume un rol de educador. Independientemente de si realiza o no acción tutorial, el profesor como agente educativo gestionará (o ayudará a gestionar) aprendizajes para la vida al alumnado, distintos a las materias académicas o disciplinas presentes en el currículo (Martín y Molina, 2017; Muñoz-Fernández et al., 2019; Santos y Lorenzo, 2015; Torrecilla et al., 2015). En este sentido Escudero et al. (2019) abogan por una propuesta de máster que reduzca de manera drástica las asignaturas y apueste por metodologías que favorezcan el aprendizaje de competencias transversales a la formación teórica, tutorías dirigidas a los futuros profesores, que son estudiantes del máster, y las prácticas en los centros de secundaria.

Una tercera recomendación de mejora es la temporalidad (Manso y Martín, 2014; Molina Valero y Esteve Faubel, 2016). Los estudiantes del máster valoraban de forma positiva el dominio de los contenidos por parte de su profesorado, pero no de los tiempos (Escudero et al., 2019). Según estos autores se podría explicar por una tendencia a clases expositivas, fragmentadas, con escasa coordinación entre sí y alejadas de los centros y la práctica profesional. Los aprendizajes transdisciplinarios y la conexión con el conocimiento práctico, con toda probabilidad, cambiarían la percepción negativa de la temporalidad. A su vez, posibilitaría vincular la formación con las funciones y tareas futuras, entre ellas la tutoría y la acción tutorial.

Una cuarta recomendación es el perfil profesional docente. Las funciones actuales del profesorado de educación secundaria “son muy diferentes a las de otras épocas y con la sola formación científica de carácter académico que se recibe en la Universidad no se puede responder adecuadamente a ellas.” (Lorenzo et al., 2015, p. 744). A estos cambios de funciones se añaden nuevas demandas como “el uso de las TICs, la gestión de los centros educativos, la atención a las necesidades educativas especiales o a la diversidad cultural, o resolver problemas de comportamiento y disciplina o los elevados niveles de fracaso” (Muñoz-Fernández et al., 2019, p. 73). Esta multiplicidad de funciones poco consensuadas con la comunidad educativa se agrava por los constantes cambios de políticas educativas, situación que desdibuja e intensifica la indefinición del perfil profesional docente. Tribó (2008) establece que un profesor competente es aquel que realiza una formación inicial y continua que le posibilita coordinar el conocimiento teórico con el práctico, establecer relaciones entre las distintas disciplinas para fundamentar la toma de decisiones y asume que es un educador y, por consiguiente, acompaña a los estudiantes de manera responsable e integral para convertirlos en ciudadanos críticos y responsables.

A estas cuatro recomendaciones, se deben añadir las propuestas identificadas en el Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje, el informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- (2019). Este informe pone énfasis en la necesidad de trabajar contenidos que tienen que ver con el comportamiento de los alumnos y la gestión de aula, enseñar en entornos multiculturales y plurilingües, o destrezas transversales o en entornos con capacidades dispares. Todos ellos vinculados a la acción tutorial, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2019).

En resumen, la investigación encontrada sobre los modelos de formación inicial arroja dos cuestiones. Por un lado, se muestra una evidente crítica al actual sistema de formación del profesorado de secundaria, siendo el modelo simultáneo claramente defendido frente al consecutivo. El segundo modelo, vigente en nuestro país, implica un importante acento en la disciplina y no tanto en el ámbito pedagógico, obteniendo así un profesorado faltó de competencias vinculadas a la tutoría y orientación. Y, por otro lado, la literatura revisada sobre necesidades formativas refleja importantes desajustes que han recogido de forma clara los informes TALIS (MEFP, 2009, 2014, 2019) para responder a los retos y desafíos de la sociedad actual.

En este punto, la investigación realizada se planteó un doble objetivo. En primer lugar, a la luz de la legislación y normativa vigente de la educación secundaria y las competencias docentes, se quiso examinar, mediante el análisis de los planes de estudio y planes docentes de los másteres profesionalizadores ofertados para la habilitación de estos profesionales en el contexto de Cataluña, qué contenidos se dan referidos a la tutoría y la orientación. Y, en segundo lugar, partiendo de la idea del docente como un educador que va más allá del propio contenido de la disciplina, conocer en qué medida el rol de la acción tutorial se concibe como parte de la función docente en aquellas personas que optan por esta profesión, siendo tradicionalmente personas con un alto sentido vocacional.

Método

La investigación se ha desarrollado bajo una metodología de carácter mixto. Por un lado, se llevó a cabo un análisis documental de las webs de universidades catalanes que ofrecía el MUFP en el curso 2023-2024. Por otro lado, se optó por una metodología cuantitativa mediante el diseño y administración de un cuestionario dirigido a la población de estudiantes del MUFP de la UB, en las 13 especialidades ofertadas, por tratarse de la universidad con un número mayor de personas matriculadas y ser de mayor accesibilidad por ser nuestro centro de trabajo.

Muestra

Para el trabajo de análisis documental se seleccionaron aquellos programas oficiales impartidos en el curso 2023-2024 en Cataluña. Se recogió información de un total de 12 programas de máster, lo que representa analizar la formación para un total de 1.620 estudiantes matriculados. Los datos fueron recogidos de las siguientes universidades: *Universitat de Barcelona* (UB), *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB), *Universitat Politècnica de Catalunya* (UPC), *Universitat Pompeu Fabra* (UPF), *Universitat Ramon Llull* (Ra. Llull), *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) *Universitat*

Abat Oliba (UAO), Universitat de Vic (UVic), Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Rovira i Virgili (URV) y Universitat de Girona (UdG).

El instrumento del cuestionario se aplicó a un total de 307 estudiantes que iniciaron el MUFP de la UB en octubre de 2023². La muestra está compuesta por un 43.1% de hombres, un 54.7% de mujeres y un 2.3% de personas no binarias. El promedio de edad de las personas participantes fue de 27.87 años (sd= 6.8; Min = 23 y Max =59).

Instrumentos y/o técnicas

Para analizar la documentación publicada de los diferentes másteres, las variables de estudio que se recogieron para la comparativa general de dichos programas a nivel de Cataluña fueron: número de plazas, número de especialidades, número de materias genéricas, existencia de una materia específica sobre tutoría y orientación, nombre y créditos de la materia y, existencia de una especialidad de orientación educativa. A continuación, las variables de estudio que se recogieron en aquellos másteres que presentaban este tipo de materia específica fueron las siguientes correspondientes a los planes docentes: competencias, objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje.

Respecto al apartado cuantitativo, el instrumento implementado consistió en una encuesta por cuestionario. Éste constaba de un total de 66 preguntas (abiertas, de selección múltiple, dicotómicas y polémicas), organizadas en 5 dimensiones: datos sociodemográficos y de identificación, expectativas hacia la asignatura, conocimiento sobre la tutoría, percepciones sobre la figura del tutor o tutora y el sistema educativo. En la Tabla 1 se recogen las preguntas que han resultado ser más relevantes para el análisis.

Tabla 1

Preguntas relevantes incluidas en el análisis

Dimensión	Pregunta
Experiencias previas del alumnado y expectativas hacia la asignatura	¿Recuerdas qué hacías en el espacio de tutoría? Cuando hiciste la inscripción al máster y observaste que tenías una asignatura llamada “Tutoría y Orientación”, ¿qué pensaste que trataría?
Conocimiento base sobre la tutoría	¿En qué grado está presente la orientación académica y profesional del alumnado en la etapa de secundaria? ¿Crees que estás preparado para ser tutor/a? ¿Qué importante consideras que es la tutoría en la formación de la educación secundaria?
Percepciones sobre la figura del tutor o tutora	¿Cuáles son las competencias del/de la tutor/a? ¿Cuáles son las tareas de la acción tutorial? ¿Cuál es la responsabilidad del tutor/a para orientar al alumnado y a las familias en estos temas?

Fuente: Elaboración propia

² Representa el 68.2% del total de personas matriculadas en la UB en el curso 2023-24 (error muestral del 3.16%, con un nivel de confianza del 95%).

Procedimiento

Para la revisión documental, se consultaron los planes de estudios publicados en las páginas oficiales de cada máster y universidad. Se seleccionó la información relevante para este estudio, siguiendo algunos de los ejes establecidos en la cartografía conceptual (Ibarra, 2018; Tobon, 2015) y considerando dos niveles de análisis. Así, este procedimiento incluye un análisis global inicial y un análisis específico de la información, permitiendo la comparación y diferenciación de las asignaturas de Tutoría y Orientación. En concreto, se consideraron los ejes de categorización, clasificación y diferenciación para recopilar y trabajar con la información clave disponible en las páginas web institucionales. Se implementaron tres fases consecutivas en este procedimiento:

1. Lectura preliminar y establecimiento de categorías. Se realizó una primera lectura de la información para identificar y definir un sistema de categorías. Nuestro foco de análisis son los planes de estudios, estos ya contienen múltiples categorías preestablecidas (ejemplo: competencias, objetivos, contenidos, sistema de evaluación, etc.).
2. Clasificación de la información. Toda la información recopilada se clasificó y ubicó en las categorías definidas en la fase anterior.
3. Análisis y diferenciación. Se procedió a un análisis detallado de la información clasificada para identificar coincidencias y discrepancias en cada categoría establecida en la primera fase.

Este enfoque estructurado permitió una comprensión global de los planes de estudios y facilitó la comparación detallada de las asignaturas de Tutoría y Orientación.

En cuanto al cuestionario, fue administrado en la primera sesión de la asignatura Tutoría y Orientación del MUFP (mes de octubre de 2023), pidiendo la colaboración a todo el profesorado implicado en los quince grupos clase. Se les facilitó el enlace web para que los estudiantes, una vez leída la información referida al estudio y dado el consentimiento para la gestión de la información facilitada con motivos científicos, contestaran a las preguntas³. El análisis cuantitativo se hizo a través del software IBM SPSS, con carácter descriptivo y exploratorio.

Resultados

La tutoría y orientación en los planes de estudios de los MUFPs

Para dar respuesta al objetivo referido a si la formación inicial actual proporciona una calidad psicopedagógica a los futuros profesores tutores, se establecen dos niveles de análisis diferenciados, uno global y otro específico. Un primer análisis global de las 12 universidades que ofrecen el MUFP permite identificar las materias de los módulos genéricos de los másteres y detectar si hay una materia específica de Tutoría y Orientación, entre otras cuestiones. En un segundo análisis se comparan únicamente aquellas materias específicas de Tutoría y Orientación

³ Se les informó en todo momento del objetivo de la investigación, como también del carácter anónimo y confidencial de sus respuestas, siguiendo los principios éticos en las prácticas investigativas marcadas por el documento de buenas prácticas en investigación de la UB (UB, 2020).

que estén contempladas en el módulo genérico del máster. En este segundo nivel de análisis se tienen en cuenta las competencias, objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje que aparecen en las guías docentes de las páginas web institucionales.

Un primer nivel de análisis nos ha permitido recoger y clasificar la información más relevante sobre las universidades catalanas donde se puede cursar el MUFP, las plazas ofertadas, las especialidades ofrecidas, las materias en que se concreta el módulo genérico, la existencia o no de una materia específica en tutoría y orientación, y el número de créditos⁴. En la Tabla 2 se puede ver toda la información recogida.

Tabla 2

Contextualización y estructura de los MUFPs

Universidad	Plazas	Nº Especialidades	Nº materias módulo genérico	¿Materia específica de TiO?	Materia TiO (ECTS)	¿Especialidad en Orientación Educativa?
UB	450	13	4	Sí	Tutoría y Orientación (2.5 ECTS)	No
UAB	240	16	1	No	-	Sí
UPC	120	2	3	No	-	No
UPF	150	5	2	No	-	No
Ra. Lull	30	3	1	No	-	No
UOC	60	6	2	No	-	Sí
UAO	60	2	3	No	-	No
UVic	60	4	4	Sí	Atención a la Diversidad, Inclusión y Función Tutorial (4 ECTS)	No
UIC	60	4	7	Sí	Acción Tutorial (2 ECTS)	No
UdL	60	3	3	No	-	No
URV	210	10	5	Sí	Orientación Profesional y Ciudadanía (3 ECTS)	No
UdG	120	4	4	No	-	No

Fuente: Elaboración propia

De las doce universidades que ofertan el MUFP, sólo en cuatro universidades (UB, UVic, UIC y URV) se imparten materias con clara referencia a tutoría y orientación. Son las que presentan cuatro o más materias a cursar en el módulo genérico. En cambio, las universidades que no presentan estos contenidos en forma de materia suelen presentar una estructura del módulo genérico con una, dos o tres materias a cursar.

A continuación, si analizamos concretamente los másteres que presentan materias específicas vinculadas a la tutoría y orientación (UB, UVic y UIC), se observan algunas cuestiones relevantes que se sintetizan en la Tabla 3.

⁴ Es importante mencionar que del total de universidades que ofertan el programa, sólo dos ofrecen la especialidad de Orientación Educativa con un total de 90 plazas (30 la UAB y 60 la UOC), la que da acceso a trabajar como orientador en la educación secundaria. Hemos retirado ésta de los análisis siguientes porque no afecta a la formación del colectivo de docentes que nos ocupa esta investigación.

Tabla 3*Contenido de planes docentes de las materias vinculadas a tutoría y orientación*

Universidad	Materia específica	Competencias	Objetivos	Contenidos	Resultados Aprendizaje
UB	Tutoría y Orientación (2.5 ECTS)	5	13	6	NS/NC
UVic	Atención a la Diversidad, Inclusión y Función Tutorial (4 ECTS)	5	0	2	4
UIC	Acción Tutorial (2 ECTS)	1	4	2	1
URV	Orientación Profesional y Ciudadanía	3	0	1	1

Fuente: Elaboración propia

Se destaca una única competencia vinculada a la tutoría y orientación en el caso de la UIC. Ésta está centrada en la orientación académica y profesional, promoviendo la educación emocional y la educación en valores. En la URV, las 3 competencias que aparecen en la guía docente son transversales, relacionadas con resolver problemas complejos, formular valoraciones en base a la información y en desarrollar habilidades para gestionar la carrera profesional. Los otros dos másteres presentan un número mayor de competencias (ver Tabla 4).

Tabla 4*Competencias definidas en los planes docentes de las materias sobre tutoría y orientación*

	UB	UVic	Comparación
1	Conocer las bases fundamentales de la orientación y la tutoría (concepción y práctica) y aplicar el conocimiento de las diferentes funciones, áreas, modelos, estrategias y recursos para llevar a cabo la actividad de intervención educativa y valorar su implicación en la práctica.	Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	UB se centra en el conocimiento teórico -práctico de la orientación y la tutoría, mientras que UVic destaca el diseño de actividades y la colaboración para hacer del centro un lugar participativo. Ambas mencionan la intervención educativa, pero con enfoques distintos.
2	Informar y asesorar a las familias sobre el desarrollo personal, académico y profesional de sus hijos.	Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	Ambas universidades coinciden en la importancia de informar y asesorar a las familias, aunque UVic añade específicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3	Planificar, implementar y evaluar estrategias de acción tutorial y orientación, adaptadas al alumnado y a las familias con la finalidad de mejorar el desarrollo y el progreso personal y profesional y de facilitar la continuidad de la vida académica y/o la transición a la vida laboral.	Analizar la práctica docente y orientadora en las condiciones institucionales que lo enmarcan.	UB se enfoca en la planificación, implementación y evaluación de estrategias para la acción tutorial, mientras que UVic se centra en el análisis de la práctica docente dentro de su contexto institucional.

4	Conocer y valorar el impacto de las TIC en la intervención tutorial y orientadora y hacer un uso educativo adecuado.	Desarrollar la acción tutorial colaborando con otros docentes y agentes socioeducativos para favorecer el desarrollo emocional, la coeducación y respeto a los derechos humanos de todos los estudiantes.	UB subraya el impacto de las TIC y su uso educativo, mientras que UVic resalta la colaboración para el desarrollo emocional, la coeducación y el respeto a los derechos humanos.
5	Identificar la acción tutorial – individual y grupal- como un factor de calidad de la educación y mostrarse dispuesto a ejercerla desde esta consideración.	Ejercer la tutoría individual y grupal de los alumnos colaborando con otros docentes y profesionales para coordinar las intervenciones para el seguimiento y orientación del progreso académico del alumnado con características específicas.	Ambas universidades reconocen la importancia de la tutoría individual y grupal, pero UVic destaca la colaboración con otros profesionales para el seguimiento y orientación de alumnos con características específicas.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los objetivos, ni UVic ni URV tienen objetivos ni información al respecto en las páginas webs. En el caso de UB y UIC (ver Tabla 5), ambas universidades valoran la importancia de la orientación y la tutoría en el proceso educativo. Sin embargo, UB se enfoca en aspectos específicos como la descripción, análisis y contenido de la orientación y tutoría, además del uso de las TIC. UIC, en cambio, destaca el conocimiento de los fundamentos legales y la función de apoyo del tutor. En cuanto a habilidades, UB abarca el desarrollo y experimentación de contenidos, la tutoría individual y grupal, y la valoración de las TIC, mientras que UIC se concentra en el uso de instrumentos adecuados para la acción tutorial. Respecto a actitudes y valores, UB especifica la importancia de mantener relaciones adecuadas, desarrollar iniciativa, tener una actitud crítica y reflexiva con perspectiva de género, comunicar con empatía y asumir roles de liderazgo, aspectos que no se detallan en los objetivos de la UIC.

Tabla 5

Objetivos definidos en los planes docentes de las materias sobre tutoría y orientación

Categoría	UB	UIC
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Describir y analizar los aspectos básicos de la orientación y la tutoría. - Identificar los contenidos básicos de la orientación y la tutoría. - Explicitar los componentes básicos en la elaboración del PAT y su programación en el aula. - Integrar como profesional de la docencia la tutoría grupal e individual con el alumnado y las familias. - Explicitar el rol de las TIC en la intervención tutorial y orientadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la importancia de la orientación escolar y acción tutorial en el proceso educativo - Conocer los fundamentos legales básicos de la orientación escolar y acción tutorial para gestionar situaciones del alumnado y de aula. - Conocer la función de ayuda y acompañamiento del docente tutor en sus relaciones con el alumnado, padres y profesores.
Habilidades y destrezas	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar y experimentar los contenidos básicos de la orientación y tutoría. - Elaborar acciones de tutoría individual y grupal con el alumnado y las familias. - Valorar las TIC en la intervención tutorial y orientadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar instrumentos adecuados para desarrollar la Acción Tutorial.
Actitudes, valores y normas	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar una correcta y adecuada relación personal y grupal con el resto de compañeros de clase, respetando en todo momento lo que digan los demás. - Desarrollar un verdadero espíritu de iniciativa a la hora de afrontar cualquier actividad que se plante en la clase. - Mostrar una actitud crítica, reflexiva y con perspectiva de género ante las diferentes cuestiones abordadas en el aula. - Comunicar con entusiasmo y empatía tus puntos de vista, pero siempre manteniendo una postura objetiva. - Asumir funciones de dinamizador de las tareas que deban llevarse a cabo tanto individual como en pequeño y gran grupo. 	-

Fuente: Elaboración propia

Se pueden observar similitudes y diferencias a la hora de plantear los contenidos en las materias específicas de tutoría y orientación (Tabla 6). En la URV se presenta un único bloque de contenidos tratando temas muy diversos como emprendimiento, procesos de selección, preparación de currículu, sin concretar ningún elemento concreto relacionado con la tutoría y la orientación en secundaria. En la Tabla 6 se observan los contenidos de las universidades UB, UVic y UIC, que abordan la labor tutorial en secundaria, subrayando su importancia en el rol docente. La atención a la diversidad es otra preocupación común, con bloques específicos en UB y UVIC sobre discriminación y políticas inclusivas. Existen discrepancias significativas entre los contenidos ofrecidos por las universidades. La UB presenta un programa más detallado, cubriendo el marco legal, la función tutorial y la preparación del profesorado, temas que UVIC y UIC omiten. La UIC incluye formación en valores y ciudadanía, aspectos no mencionados en los planes de UB y UVIC, reflejando diferencias en prioridades educativas y enfoques hacia la formación integral del alumnado.

Tabla 6*Contenidos definidos en los planes docentes de las materias sobre tutoría y orientación*

Categorías	UB	UVIC	UIC
Orientación y tutoría	BLOQUE 1. a) Marco legal y normativo y código deontológico. b) Modelo de orientación y tutoría en Cataluña. c) La función docente, tutorial y orientadora. d) El profesor tutor: liderazgo y construcción de su identidad.	-	Contenido 1. La labor tutorial en Secundaria Contenido 2. Formación ciudadana y formación en valores.
Atención a la diversidad	BLOQUE 2. a) Prejuicios y discriminación hacia el alumnado con NEE y de procedencia extranjera. b) Referentes legales y técnicos.	Contenido 1. a) Perspectivas de análisis de las diferencias individuales. b) Modelos de atención a la diversidad: modelo selectivo y modelo inclusivo. c) Política educativa y atención a la diversidad.	
Centro inclusivo y abierto a las familias	BLOQUE 3. a) Organizar y desarrollar la acción tutorial. b) Comunicarse con las familias y sus comunidades. c) Relaciones entre la escuela, la comunidad educativa y la cultura democrática. d) Red de derivación de servicios para ayudar al alumnado y sus familias.	Contenido 2. a) La función tutorial en la ESO. b) Relaciones con los alumnos. c) Relación con las familias y el entorno educativo. d) Gestión y coordinación de la acción tutorial en equipo.	-
Preparación del profesorado	BLOQUE 4. a) Plan de desarrollo profesional. b) Impacto del papel del profesorado tutor en los jóvenes.	-	-
Responsabilidad del tutor	BLOQUE 5. a) Identificar las necesidades educativas básicas del alumnado. b) Tutoría un espacio de confianza, comunicación y relación entre los grupos clase y su tutor. c) Puntos fuertes y débiles en la gestión del clima del aula y desarrollo de la tutoría. d) Resolución de problemas. e) Recursos y materiales para ejercer las tareas de tutoría. f) Identificar conflictos como el ciberacoso de género, el bullying, la drogadicción...	-	-
Enseñanza - Aprendizaje	BLOQUE 6. a) Herramientas para propiciar el autoconocimiento de los alumnos y trabajar en su maduración personal, social y académica. b) Aplicar la técnica de Comunicación No Violenta para resolver conflictos y desarrollar la competencia comunicativa emocional en el alumnado.	-	-

Fuente: Elaboración propia

Sobre los resultados de aprendizaje de las 4 universidades analizadas (Tabla 7), se observa que la materia “Acción tutorial” de la UIC es la que presenta un mayor número. Esta materia enfatiza que el tutor deberá garantizar el manejo de la diversidad en el aula y asegurarse de poseer los conocimientos y habilidades básicas necesarios para desarrollar la acción tutorial en Secundaria. Este futuro tutor debe garantizar la habilidad necesaria para desarrollar planes de orientación educativa y laboral, que estén alineados desde la perspectiva de género y responder a las necesidades de sus alumnos. En el caso UVic considera que sus docentes en formación deben conocer y ejercitarse las habilidades y capacidades para el desarrollo de la tarea tutorial, en línea con lo expresado por la UIC. También, la URV tiene un resultado de aprendizaje, relacionado con la ciudadanía y dar herramientas para la consecución de los estudios elegidos y la búsqueda de empleo. En el caso de la UB no existen datos.

Tabla 7

Resultados de aprendizaje definidos en los planes docentes sobre tutoría y orientación

Categorías	UIC	UVic
Atención a la diversidad	Maneja la diversidad en el aula y en el centro educativo.	-
Acción tutorial	Muestra conocimientos y habilidades básicas para ejercer una acción tutorial eficaz en la etapa de Educación Secundaria.	Conoce y ejercita las habilidades y capacidades necesarias para el desarrollo de la tarea tutorial.
Ayuda individualizada	Plantea la acción tutorial teniendo en cuenta las necesidades tanto de alumnas y alumnos.	-
Planes de orientación	Diseña planes de orientación educativa y laboral de forma que se combatan los estereotipos de género.	-

Fuente: Elaboración propia

Percepción y conocimientos del futuro profesorado sobre la tutoría y la orientación a su llegada al máster

Con el fin de dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, se atiende a continuación a examinar la percepción y conocimientos del alumnado sobre la importancia de la tutoría y la orientación en la educación secundaria. Esto permite conocer mejor las debilidades del proceso de construcción de su identidad como docente tutor, como una de las figuras clave en la formación secundaria según los documentos oficiales revisados anteriormente.

Lo primero que llama la atención es la respuesta obtenida al preguntar sobre las expectativas hacia la asignatura de Tutoría y Orientación. Aunque un alto porcentaje del alumnado sí esperaba que dicha asignatura estuviera centrada en la tutoría (66.4%), casi un tercio de la muestra (29.3%) indicó que esperaba encontrarse con un espacio de tutoría propio. Parte de esta disociación de la tutoría respecto a la tarea docente, tiene sentido al analizar la respuesta a la pregunta sobre si el alumnado se siente preparado para ejercer de tutor. No llegan al aprobado, con una media de 2.38 en una escala de 1 (nada preparado) a 4 (muy preparado). En algunos casos, porque afirman que ni se lo habían planteado.

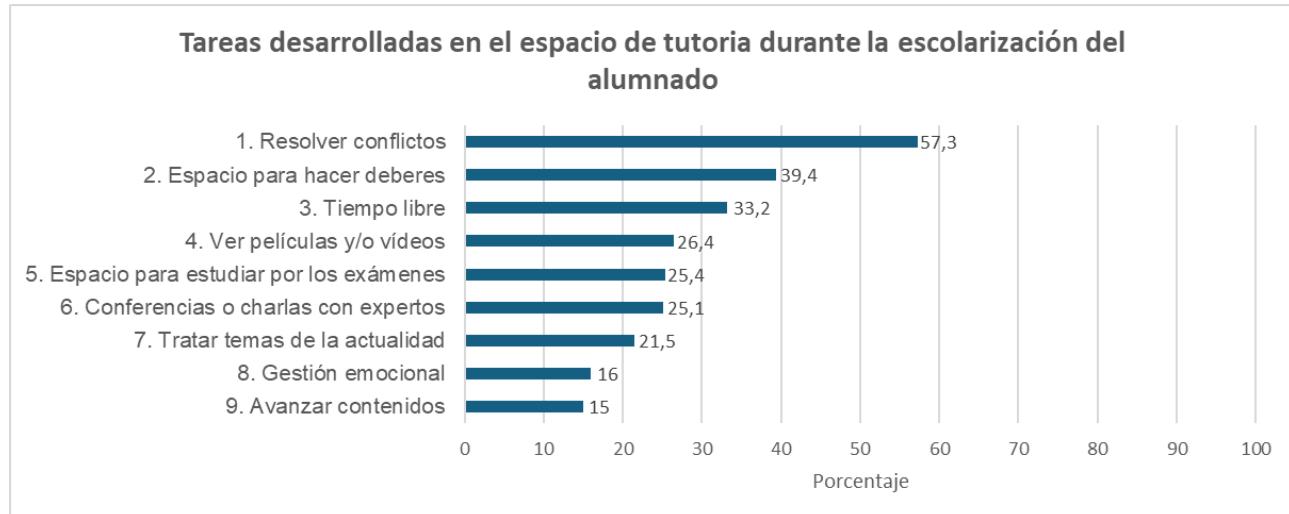
Es interesante detenerse en el contraste que aparece entre esta baja conciencia y preparación que perciben como parte de su rol docente y la importancia que le dan a la tutoría en secundaria, que obtiene una media de 3.64. A continuación, se les preguntó por la presencia en secundaria de acciones de orientación académica y profesional. En este caso la nota media es bastante más baja (2.38), rozando el aprobado.

En la medida que las expectativas con las que llegan son resultado de sus trayectorias y experiencias pasadas, se les preguntó sobre su etapa de escolarización. Se les planteó qué tareas y actividades se llevaban a cabo en los espacios de tutoría que tuvieron. Las tareas más

seleccionadas fueron resolver conflictos (57.3%), hacer deberes de otras asignaturas (39.4%) y un espacio de tiempo libre (33.2%) (ver Figura 1). Las tareas menos escogidas fueron avanzar contenidos (15%) y la gestión emocional (16%). Lejos queda pues el acompañamiento y tutoría personalizada.

Figura 1

¿Recuerdas qué hacías en el espacio de tutoría?

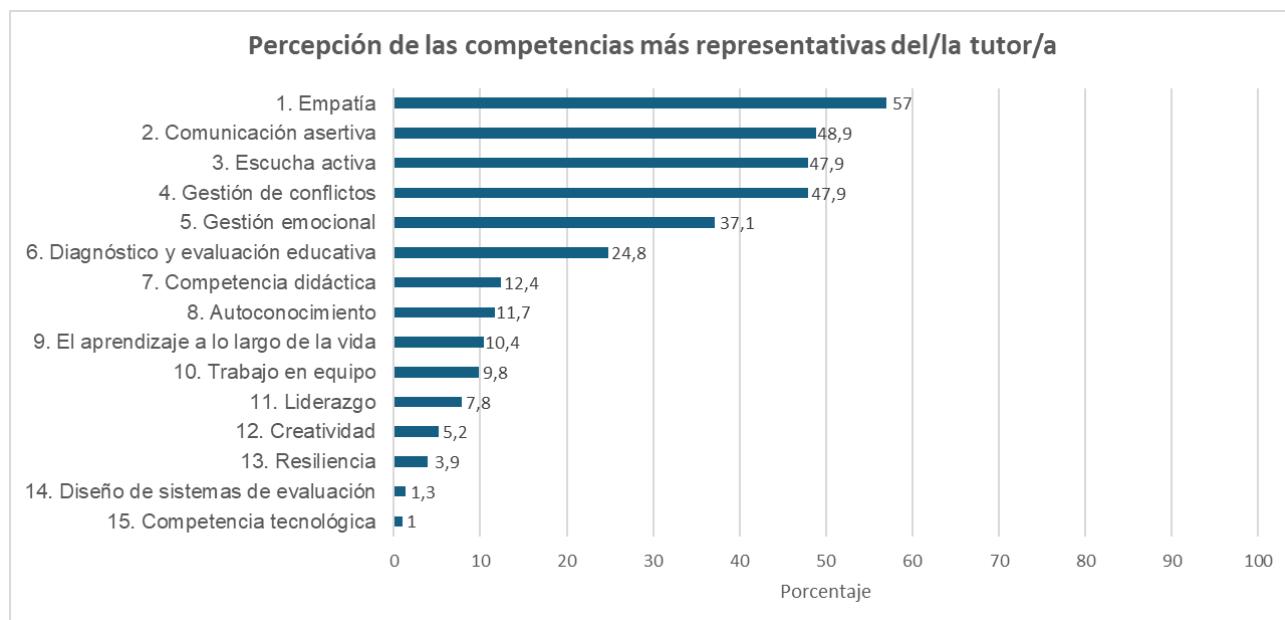


Fuente: Elaboración propia

Se les preguntó también por las competencias que creían que debía tener un tutor. Aquellas que el alumnado considera más importantes fueron las vinculadas a la competencia comunicativa: empatía (57%), la escucha activa (47.9%) y la gestión de conflictos (47.9%) (ver Figura 2). Sin embargo, competencias como el autoconocimiento, clave para poner en práctica la empatía o la escucha activa, o el aprendizaje a lo largo de toda la vida, no fueron contempladas como las más importantes.

Figura 2

¿Cuáles son las competencias del/de la tutor/a? Marca las 3 competencias más representativas



Fuente: Elaboración propia

Adentrándonos en las tareas que conforman la acción tutorial, el alumnado considera como las más representativas la orientación personal (70.4%), la orientación académica (65.5%) y la colaboración en la mejora de la convivencia en el centro (52.1%) (ver Figura 3). En contraste con los otros dos tipos de orientación, la orientación a las familias o la profesional obtiene porcentajes más bajos. Destacamos la planificación de la tutoría como tarea que el alumnado considera menos representativa de la acción tutorial (9.1%).

Figura 3

¿Cuáles son las tareas de la acción tutorial? Marca las 3 competencias más representativas



Fuente: Elaboración propia

En último lugar, pedimos al alumnado que valorara la responsabilidad del tutor para orientar al alumnado y a las familias en diferentes temas. Todas las opciones obtuvieron un puntaje superior a 2 (ver Tabla 8), aunque en los temas que el alumnado considera que el tutor tiene más responsabilidad fueron la resolución de conflictos (3.66 sobre 4) y la orientación académica y profesional (3.63 sobre 4). También son los ítems con una mayor homogeneidad en la respuesta, pues la dispersión es de las más bajas. La orientación más vinculada con temas de salud o sexualidad muestran una mayor dispersión en las respuestas.

Tabla 8

Valora del 1 al 4, ¿cuál es la responsabilidad del tutor/a para orientar al alumnado y a las familias en estos temas? Siendo 1 nula y 4 mucha responsabilidad.

Opciones	Media	Desviación estandar
1. Educación para la salud	2.91	.867
2. Educación sexual	2.88	.883
3. Gestión emocional	3.39	.698
4. Interculturalidad	3.27	.768
5. Orientación académica y profesional	3.63	.599
6. Perspectiva de género	3.19	.825
7. Resolución de los conflictos	3.66	.533
8. Salud mental	3.3	.742
9. Sostenibilidad	2.95	.847

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y Discusión

A la luz de los resultados expuestos, consideramos pertinente volver sobre los objetivos iniciales de la investigación y aportar algunos elementos para la discusión y sugerencias de mejora.

Respecto al primer objetivo, analizar la formación psicopedagógica en el MUFP para el desempeño de la función tutorial, se constata lo hallado por investigaciones previas sobre el predominio de la disciplina o del mayor peso del especialista frente al educador (Llanes et al., 2024; Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022). Pero yendo un paso más allá, la aportación de este trabajo consiste en una revisión minuciosa de las materias, objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje del bloque genérico, entendido como el componente pedagógico de la formación, en busca de los aprendizajes vinculados a la tarea de orientación y tutoría en un sentido amplio, tanto con el alumnado como con las familias. En los resultados se observa una formación escasa y desigual, poco sistematizada, y con elevada disparidad en la definición de los planes de estudio. Y en aquellos programas que incluyen materias específicas, en sólo tres de diez, tampoco hay bases comunes. En especial, se evidencia la falta de contenidos sobre la gestión emocional de los propios docentes, y de autoconocimiento, para las que es esencial formar al profesorado (Bisquerra y García, 2018), con el fin de establecer una relación de ayuda individualizada, basada en el desarrollo holístico del estudiante y en la autodeterminación. Lo que ya anteriormente concluyeron Civís et al. (2021), apuntando que en el máster el profesorado catalán adquiere, sólo de forma parcial, las competencias socioemocionales y las relacionadas con una buena gestión del aula.

De modo que, si bien la formación del profesional de la orientación educativa está regulada mediante dos programas de máster profesionalizadores y responde a un perfil profesional claramente definido, el modelo consecutivo del MUFP genera una importante indefinición del perfil del profesorado en secundaria en su desempeño como tutor. Los documentos oficiales se han encargado de definir las tareas y competencias a realizar en términos de tutorización, pero sin que se haya dado una preparación y especialización específica del profesorado. No se puede pensar que dicha formación se adquiera una vez se incorporen a los centros, en muchos de los cuales ni se dispone de un plan de acción tutorial. O si bien existe, no siempre está actualizado. Otro modo de resolver parcialmente esta falta de preparación vendría de la mano del asesoramiento que ofrecen los profesionales de la orientación en acción tutorial. Pero tal y como indican Ruiz-Rodríguez y Vieira (2023), en sus hallazgos muestran que dicho asesoramiento no se da, porque no se solicita por parte del mismo profesorado, y por falta de horas, porque la atención a la diversidad del alumnado con necesidades específicas ocupa la mayor parte del tiempo de los orientadores de centro.

Además, el tutor es una figura sobre la cual cada vez recae una mayor demanda en cuanto a sus competencias profesionales; ya sean las relacionadas con la interacción con el alumnado, como pueden ser las vinculadas a la educación en valores, la coeducación, la educación emocional, la inclusión, el dominio de las TIC, la gestión de conflictos, etc.; como también otras relacionadas con el trabajo en equipo y las tareas de gestión y liderazgo (OCDE, 2019). De la calidad de su formación va a depender el poder desempeñar la función tutorial en los términos que establecen los diferentes decretos que apuntan la tutoría como clave en el aprendizaje de las competencias social, personal y aprender a aprender especialmente. Todo ello señala un margen de mejora importante en la formación inicial del profesorado de secundaria en materia de orientación para el profesorado tutor.

Con respecto al segundo objetivo, sobre la percepción y conocimiento sobre la orientación y tutoría con el que llega el futuro profesorado se observa que, pese al valor que se le otorga normativa y socialmente en la etapa de secundaria, su imaginario sobre la acción tutorial parte de su propia experiencia vital. En este sentido, el escenario es desalentador. Aunque responden que se trata de una función de alta importancia, la escasa presencia de una atención y acompañamiento individualizado durante su etapa escolar permite entender la falta de conciencia sobre esta materia y de referentes para poder llevarla a cabo. Esta carencia de conocimientos y experiencias relacionadas con la tutoría dificulta que le otorguen un lugar destacado en su futura labor docente, que no queda atendida por la formación del MUFP. Por tanto, se evidencia una brecha significativa en la preparación de los futuros profesores en materia de tutoría y orientación educativa. Para superarla es necesario replantear los planes de estudios de los másteres y garantizar que el profesorado adquiera competencias sólidas en este ámbito, que le permita abordar de manera efectiva las necesidades de sus estudiantes en cuanto a acompañamiento y orientación personal, académico y profesional.

Es importante conocer cuál es el punto de partida para poder ir construyendo en fases posteriores ese rol de guía y acompañante cada vez más evidente y necesario en la educación secundaria obligatoria. Con los resultados obtenidos se abren nuevas líneas de investigación, como puede ser la de examinar cuál es el impacto de cursar una materia centrada en la tutoría y la orientación, como es en el caso de la UB que la contempla en su programa como materia diferenciada dentro del bloque genérico, en la preparación del futuro profesorado. En este sentido, sería interesante indagar las discrepancias que puedan existir entre la realidad del día a día en el aula y lo que se especifica (competencias, contenidos, metodologías, evidencias evaluativas, etc.) en los planes de estudios. Por otro lado, aparte de considerar la formación mediante materias específicas, es relevante señalar que otro agente que puede actuar de referente para la orientación y la tutoría es el mismo tutor/a (de la universidad) que acompaña al aprendiz de profesor durante las prácticas curriculares y el mentor (del centro educativo). Ello plantea indagar sobre propuestas alternativas de formación vinculadas con el período de prácticas (Llanes et al., 2024). Los espacios que se generan con la práctica profesional, así como la realización de seminarios que se programan paralelamente para hacer seguimiento de este primer contacto con la profesión, pueden resultar un espacio idóneo para formar en competencias de comunicación e interacción con el alumnado y las

familias. De uno u otro modo, y teniendo en cuenta los cambios que se avecinan en relación con la renovación de los planes de estudios derivados del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, las evidencias recogidas en este trabajo permiten un punto de partida para reflexionar sobre la estructura del nuevo plan de estudios y los contenidos de cada materia, concretamente los relacionados con la tutoría y la orientación.

Finalmente, no podemos olvidar que el estudio presenta algunas limitaciones que son oportunas remarcar y tener en cuenta para próximos trabajos. La investigación parte de un estudio de caso, el MUFP en Cataluña, que poco permite la generalización, pese al elevado tamaño de la muestra de estudiantes matriculados. Aunque sí puede replicarse en otros territorios para conocer el alcance de este diagnóstico de la formación inicial. Esto permitiría una evaluación comparativa y representativa sobre la formación que recibe el profesorado de secundaria para las necesidades de acompañamiento, gestión emocional, gestión de los conflictos, etc., que los estudios TALIS han puesto de manifiesto (MEFP, 2009; 2014; 2019). En este sentido, existe otra limitación que hay que tener en cuenta, ya que, a veces, la realidad de las aulas docentes universitarias presenta ciertas discrepancias con lo preestablecido en los planes de estudio de los MUFP, esto significa que pueden existir unas competencias asociadas a la tutoría y orientación, pero la responsabilidad recaerá en el buen hacer del docente universitario para garantizar la adquisición de estas competencias por parte de los estudiantes. Por otro lado, pese a tratarse de un territorio concreto, es precisamente de interés porque en su legislación educativa plasma explícitamente la competencia de la acción tutorial asignada al profesorado, y está en estos momentos en proceso de aprobarse un decreto específico de orientación educativa, que avistamos arrojará algo más de luz sobre el rol tutorial del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Estado. Participación, educación emocional y convivencia*, 5(8), 13-27.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de: <https://www.educacionfpymdeportes.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf>
- Cachón, J., López, M., Romero, S., Zagalaz, M. y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad de la enseñanza y los intereses personales. *Magister*, 27, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>
- Civís, M. Z., Díaz-Gibson, J., Fontanet-Caparrós, A. y López-Solé, S. (2021). The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*, 47(2), 217-237. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia de centres educatius d'educació infantil i primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5681, 4 d'agost de 2010. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2010/08/03/102>

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7477, de 19 d'octubre de 2017, 118. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2017/10/17/150>

Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8758, de 22 de setembre de 2022, 1-553. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/20/171>

Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, de 29 de setembre de 2022, 1-491. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/27/175>

Decret d'Orientació Educativa. (en prensa). *Esborrany del decret d'Orientació Educativa: fase de consulta*. Subdirecció General d'Orientació, Participació i Benestar de l'Alumnat del Departament d'Educació. Recuperado de: <https://participa.gencat.cat/processes/orientacio-educativa?locale=es>

Domínguez, M.C.G., Medina-Domínguez, M.C. y Ruiz-Cabeza, M.C. (2021). Formación del profesorado de secundaria y universitario en competencias. En M.C.G. Domínguez, E. López-Gómez y M.L. Cacheiro-González (Eds). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias* (pp.189-192). Dykinson.

Escudero, J.M., Campillo-Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>

Falcón-Linares, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 2, 215-229. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200215>

García, N. (2011). La función tutorial en el ámbito educativo. *Padres y Maestros*, 342, 5-9.

García-Pérez, Á. y 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>

Ibarra, A.B. (2018). Análisis documental de las Metodologías de Enseñanza. *Revista Electrónica Desafíos Educativos-Redecki*, 2(4), 38-53.

Llanes, J., Aránega, S., Daza, L. y Janer, P. (coords.) (2024) *Educar en gerundio. Aportes al modelo formativo del profesional de secundaria*. Octaedro.

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López, V.R., Yuste-Tosina, R., Urkidi-Elorrieta, P. y Losada-Iglesias, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.413471>

Lorenzo, J.A., Muñoz Galiano, I.M. y Beas Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866

Manso, J.A. y Martín, E.O. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>

Martín, A.R. y Molina, E.R. (2017). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del máster en educación secundaria de la universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 63-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21619>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2009). TALIS (OCDE). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2019). *Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, TALIS 2018, informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Molina Valero, M.A. y Esteve Faubel, R.P. (2016). El pensamiento del alumnado respecto de la formación inicial en el Máster de Educación Secundaria. En *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 2004-2016). Instituto de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10045/59409>

Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2019). *A flying start. Improving teacher preparation systems*. Editorial OCDE. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

Pedró, F. (2020). ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora? *Educación Superior y Sociedad*, 32(1), 60-88. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/233>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021, 15781. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022, 41571-41789. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 174, de 22 de julio de 2023, 106265-106464. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659>

Ruiz-Rodríguez, O. y Vieira, M.J. (2023). La acción tutorial para el aprendizaje competencial en educación primaria: opinión de orientadores de equipos de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 46-64. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38886>

Sánchez-Tarazaga, L. y Manso, J. (2022). Las competencias del profesorado de Educación Secundaria en España: Evolución del Perfil Docente en la Formación Inicial. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 30(8), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>

Santos, M.A. y Lorenzo, M.M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2629>

Torrecilla, E.M., Rodríguez-Conde, M.J., Olmos-Migueláñez, S., Herrera-García, M.E., Martínez-Abad, F., Torrijos-Fincias, P., Pérez-Herrero, M.H. y Burguera-Condon, J. (2015). *La tutoría y orientación como elemento de calidad para la educación secundaria. Mejora interuniversitaria en el Máster de profesorado de Educación Secundaria*. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/126966>

Tobón, S. (2015). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. CIFE.

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209. <http://hdl.handle.net/11162/23817>

Universitat de Barcelona (UB) (2020). *Codi d'integritat en la Recerca de la Universitat de Barcelona. Agència de Polítiques i de Qualitat*. <http://hdl.handle.net/2445/166917>

UNESCO (2016). *Education for people and planet: creating sustainable futures for all*. UNESCO Publishing. <https://hdl.loc.gov/loc.gdc/gdcebookspublic.2019667031>

UNESCO (2019). *Futures of Education. Learning to become*. UNESCO Publishing

Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 661-666. <http://hdl.handle.net/10498/9818>

Fecha de entrada: 8 de mayo de 2024

Fecha de revisión: 15 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 26 de julio de 2024