



Construcció de la identitat professional del tutor o la tutora de secundària

Antoni Giner i Tarrida

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Tesi Doctoral

Programa doctorat: EDUCACIÓ I SOCIETAT

Línia de recerca: EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA I
EN VALORS

CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT PROFESSIONAL DEL TUTOR O LA TUTORA DE SECUNDÀRIA

Doctorand: Antoni Giner i Tarrida

Directors: Miquel Martínez i Martín
Joan Mateo i Andrés

Març 2011

AGRAÏMENTS

Parlar d'agraïments és força complex, doncs el resultat d'aquest treball és fruit de la relació amb moltes persones amb les que m'he anat trobant al llarg de la vida; persones més o menys implicades en el meu procés d'aprenentatge personal i professional. Per tant, va per endavant el meu agraïment a tots aquells que, en un moment o altre, s'han creuat en el meu camí.

Cal agrair, i molt especialment, el treball fet pels meus pares, que hem varen saber donar la seguretat necessària per fer front als reptes de la vida i que varen possibilitar que aprenguéssim valors com l'esforç i la voluntat que tant m'han servit. Agrair a tots els mestres que he anat tenint al llarg de la meua escolarització que, en més o menys encert, varen saber canalitzar la meua energia i inquietud. Agrair a germans, amics i companys tot allò que m'han ensenyat i que són coses que inevitablement es reflexen en aquest treball. A totes ells va el meu reconeixement, sense ells no ho haguéssim aconseguit.

M'agradaria destacar a persones que de forma molt especial han incidit en que portés a terme aquest treball de recerca. En primer lloc agrair l'esforç i la comprensió de la meua dona, la Laura, que ha estat en tot moment al meu costat i que des de bon principi em va animar a assolir aquest repte. Agrair també el suport i comprensió dels meus fills Elisabet i Xavier.

He de dir que les persones claus per a que pogués cristal·litzar aquest projecte han estat la meua companya en la Direcció del programa formatiu "La tutoria i la seva pràctica", la Dr. Carme Buisan, i els meus directors de tesi, el Dr. Joan Mateo Andrés i el Dr. Miquel Martínez Martín. Agrair la seva generositat en transmetre'm el seu afecte i la seva saviesa, pilars bàsics per fer front al repte que representa la realització d'una Tesi Doctoral.

Estic agraït a l' ICE de la UB, per donar-me el suport en la recerca i creure en el meu projecte de formació en tutoria del professorat i, especialment, als companys de l'ICE pel seu recolzament durant aquests anys que hi he tingut la sort de treballar. Vull fer un reconeixement especial, per les seves orientacions,

reflexions i aportacions a la Carme Albaladejo, l'Adolf Ariño, la Blanca Barredo, la Maite Colen, la Laura Farró, l'Àngel Forner, la Dolors López, el Francesc Martínez, la Mercè Martínez, la Mònica Mato, el Pepe Palos i l'Antoni Sans.

Estic agraït als companys del GROU pel seu recolzament. Agrair especialment al Rafel Bisquerra i la Núria Pérez, que m'han fet arribar el seu coneixement, el seu suport i ànims en tot moment.

Estic agraït als companys del Departament MIDE, que sempre han cregut en el meu treball i m'han donat el seu suport i han aportat els seus coneixements, especialment al Manuel Álvarez, la Marigel Marín i la Ruth Vila, així com al Josep Puig i la Xus Martín del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la UB.

Estic agraït al Departament d'Ensenyament pel reconeixement i suport al programa de formació en tutoria de l'ICE de la UB i als companys i professors-tutors dels diferents centres educatius així com dels diferents serveis educatius que han participat i que han aportat els seus coneixements en aquesta tesi; de forma especial, a la Núria Alart, l'Adela Barreda, el Jordi Del Barrio, la Montse Deulofeu, la Mercè Lajara, la Martina Malo, la Carme Maña, la Pilar Martín, la Cristina Montañés, el Xavier Montferrer, l'Òscar Puigardeu, la Carme Saumell, la Carme Vanrell i el Josep Vilaró.

Estic agraït també al Salvador Vidal, professor de la UIC, per les seves reflexions i el seu suport en tot moment.

Finalment, agrair a totes aquelles persones que d'alguna manera o una altra han contribuït a la realització d'aquesta recerca des del seu acompanyament i suport.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	17
CAPÍTOL 1 MARC CONCEPTUAL DEL TUTOR O LA TUTORA DEL SEGLE XXI	23
1.1. La societat del segle XXI. Estructura social i malestars contemporanis	24
1.1.1/ Introducció	24
1.1.2/ Estructura social	25
1.1.2.1/ La persona	32
1.1.2.2/ Família.....	38
1.1.2.3/ Xarxa social.....	45
1.1.3/ Intervenció educativa per a una millora del benestar i la salut mental.	49
1.1.4/ Reflexions	52
1.2/ Orientació educativa	53
1.2.1/ Introducció	53
1.2.2/ L'orientació: un camí en el seu inici	54
1.2.3/ L'orientació educativa avui.	59
1.2.3.1/ Model d'orientació educativa	61
1.2.3.1/ L'orientació i el vincle tutorial en educació.....	65
1.2.4/ Reflexions	68
1.3/ L'escola i l'acció tutorial	69
1.3.1/ Introducció	69
1.3.2/ El món de l'educació i la tutoria al llarg de la història	77
1.3.2.1/ Mirada històrica de l'escola i la figura del tutor	80
1.3.3/ Escola i tutoria	87
1.3.3.1/ Model universalista i comprensiu.	91
1.3.3.2/ Estructura organitzativa i model tutorial a secundària.....	97
1.3.3.3/ Continguts de la tutoria	104
1.3.4/ Interacció de sistemes als centres educatius	115
1.3.4.1/ El professorat.....	117
1.3.4.2/ L'alumnat	119

1.3.4.3/ La família	121
1.3.4.4/ Serveis externs.....	123
1.3.4.5/ Entorn social.....	126
1.3.5 Reflexions	126
CAPÍTOL 2 AVALUACIÓ DEL PROGRAMA FORMATIU	129
Introducció	129
2.1/ avaluació.....	133
2.1.1/ Concepte avaluació	133
2.1.2/ Evolució de l'avaluació.....	135
2.1.3/ Metaavaluació del procés avaluatiu	137
2.1.4/ Avaluació de la formació permanent.....	140
2.2/ Avaluació del programa formatiu en tutoria	143
2.2.1/ Hipòtesis de la recerca avaluativa.....	144
2.2.2 Model CIPP de Stufflebeam	145
2.2.2.1 Avaluació de context.....	147
2.2.2.2 Avaluació input	149
2.2.2.3 Avaluació de procés	149
2.2.2.4 Avaluació de producte. Model avaluatiu de Kirkpatrick..	150
2.2.3 Població avaluada.....	152
CAPÍTOL 3 AVALUACIÓ DEL CONTEXT.....	153
Introducció	153
3.1/ Construcció competencial del tutor o tutora.....	154
3.1.1/ Introducció	154
3.1.2/ Concepte de competència	155
3.1.3/ Categories competencials existents en tutoria.....	160
3.2/ Competències del tutor o tutora del segle XXI	165
3.2.1/ Categorització de les competències	165
3.3/ Metodologia per a la validació de la categorització competencial	169
3.3.1/ Metodologia.....	169
3.3.1.1/ El mètode Delphi.....	170
3.4/ Resultats i anàlisi de dades	176
3.4.1/ Resultats	176

3.4.2/ Anàlisi de dades	185
3.5/ Conclusions	187
CAPÍTOL 4 PROGRAMA FORMATIU PER A LA CONSTRUCCIÓ PROFESSIONAL DEL TUTOR O DE LA TUTORA	189
Introducció	189
4.1/ Formació inicial.....	190
4.2/ Formació permanent o contínua	191
4.3/ Formació de tercer grau. Postgrau “La tutoria i la seva pràctica”.	193
4.3.1/ Programació del Postgrau “La tutoria i la seva pràctica”	196
4.3.2/ Consideracions de la programació	215
4.4 Discussió	218
CAPÍTOL 5 AVALUACIÓ INPUT	219
Introducció	219
5.1/ Ubicació del postgrau	219
5.1.1/ Objectius.....	222
5.1.2/ Entorn.....	223
5.1.2.1/ Localització geogràfica	223
5.1.2/ Espais emprats.....	225
5.2/ Gestió administrativa	227
5.2.1/ Gestió UB	227
5.2.2/ Gestió ICE de la UB.....	228
5.2.3/ Gestió de l'equip directiu del postgrau.....	229
5.3/ Recursos del programa	230
5.3.1/ Creació de la proposta formativa. Construcció de la programació	230
5.3.1.1/ Comitè assessor.....	231
5.3.1.2/ Objectius	231
5.3.1.3/ Programació.....	232
5.3.1.4/ Coordinacions equip directiu	236
5.3.1.5/ Coordinacions amb els formadors	237
5.3.1.6/ Documentació.....	237

5.3.1.7/ Seguiment tutorial.....	238
5.3.2/ Recursos materials.....	239
5.3.2.1/ Recursos econòmics.....	239
5.3.2.1/ Plataforma virtual: moodle	240
5.3.3/ Recursos humans	241
5.3.3.1/ Personal d'administració	241
5.3.3.2/ Equip Directiu	241
5.3.3.3/ Equip de formadors	242
5.4 Comunicació del postgrau	244
5.4.1/ Comunicació web de la UB	245
5.4.2/ Comunicació web de l'ICE de la UB.....	245
5.4.3/ Comunicació directa a possibles usuaris.	246
5.4.4/ Comunicació des del programa d'inclusió educativa del Departament d'Ensenyament.	247
5.4.5/ Comunicació des de les Jornades de Tutoria.....	247
5.4.6/ Comunicació des de la web del Departament d'Ensenyament.....	248
5.5 Professorat participant del postgrau	248
5.5.1/ Criteris d'admissió	249
5.5.2/ Configuració dels grups	250
5.5.3.1/ Curs 2005-06.....	250
5.5.3.2/ Curs 2006-07	251
5.5.3.3/ Curs 2007-08.....	252
5.5.3.4/ Curs 2008-09	253
5.6 Conclusions	254
 CAPÍTOL 6 AVALUACIÓ DE PROCÉS.....	 259
Introducció	259
6.1 Avaluació de procés per l'equip Directiu.	260
6.1.1 Seguiment de les sessions amb els formadors.....	260
6.1.1.1 Avaluació de les sessions per part del formador.	260
6.1.1.2 Avaluació del marc competencial.....	261
6.1.1.3 Conclusions	275
6.1.2 Seguiment de les sessions amb el professorat.....	276
6.1.2.1 Seguiment presencial.	277

6.1.2.2 Tutoria grupal	277
6.1.2.3 Tutoria individual.....	277
6.1.2.4 Control assistència	278
6.1.2.5 Conclusions	278
6.2 Avaluació del procés durant la realització de la formació.....	280
6.2.1/ Objectius.....	281
6.2.2 El qüestionari.....	281
6.2.3 Anàlisi de dades	285
6.2.3.1 Anàlisi de dades per cursos.....	285
6.2.3.2 Anàlisi de dades en comparativa de cursos.....	318
6.2.3.3 Anàlisi de dades global.....	320
6.2.4/ Conclusions.....	322
6.3 Avaluació del procés en perspectiva temporal	323
6.3.1 Planificació i configuració del grup de discussió	326
6.3.2/ Objectius i preguntes	327
6.3.3/ Anàlisi de dades	328
6.3.3.1/ Selecció de la informació.....	329
6.3.4/ Conclusions.....	337
6.4/ Conclusions	338
CAPÍTOL 7 AVALUACIÓ DE PRODUCTE.....	341
Introducció	341
7.1 Avaluació de satisfacció del professorat participant en el postgrau	342
7.1.1. Avaluació de satisfacció externa	343
7.1.1.1 Avaluació de l'agència de qualitat de la UB	344
7.1.1.2 Qüestionari	344
7.1.1.3 Anàlisi de dades	345
7.1.1.4 Conclusions	351
7.1.2 Avaluació de satisfacció interna.....	352
7.1.2.1 Avaluació interna.....	352
7.1.2.2 Qüestionari	353
7.1.2.3 Anàlisi de dades	353
7.1.2.4 Conclusions	360
7.1.3 Conclusions	361

7.2	Avaluació aprenentatges	365
7.2.1	Avaluació assistència	366
7.2.1.1	Criteris avaluatius.....	367
7.2.1.2	Anàlisi de dades	368
7.2.1.3	Conclusions	370
7.2.2	Avaluació carpetes docent.....	371
7.2.2.1	Criteris avaluatius.....	372
7.2.2.2	Anàlisi de dades	374
7.2.2.3	Conclusions	381
7.2.3	Avaluació PATs	382
7.2.3.1	Criteris avaluatius.....	384
7.2.3.2	Anàlisi de dades	385
7.2.3.3	Conclusions	393
7.2.4	Autoavaluació d'aprenentatges competencials.....	394
7.2.4.1	Anàlisi de dades	394
7.2.4.2	Conclusions	397
7.2.5	Conclusions	398
7.3	Avaluació transferència	400
7.3.1	Qüestionari	407
7.3.1.1	Marc competencial.....	409
7.3.1.2	Disseny del qüestionari. Selecció ítems.....	411
7.3.1.3	Selecció de les mostres	415
7.3.1.4	Enquesta inicial.....	419
7.3.1.5	Enquesta definitiva.....	422
7.3.1.6	Prova pilot.....	430
7.3.1.7	Enviament i recollida de dades.....	432
7.3.2	Anàlisi de dades	433
7.3.2.1	Estadística descriptiva	434
7.3.2.1	Estadística inferencial	457
7.3.3	Conclusions	479
7.4	Conclusions	485
CAPÍTOL 8 CONCLUSIONS I PROSPECTIVES DE FUTUR.....		487
8.1	Conclusions	487
8.2/	Reflexions finals	506

8.3 Limitacions de la recerca	507
8.4/ Prospectives i canvis de millora	509
8.7.1/ Modificacions del programa formatiu en tutoria.....	510
8.7.2/ Coordinació i complementació amb altres formacions	512
8.7.3/ Propostes de millora del sistema educatiu.....	513
8.7.4/ Noves recerques	514
EPÍLEG	517
BIBLIOGRAFIA.....	519
ANNEXOS.....	537
Annexos capítol 3.....	537
Annexos capítol 4.....	537
Annexos capítol 5.....	537
Annexos capítol 6.....	538
Annexos capítol 7.....	538
Annexos electrònics.....	539

ÍNDIX DE FIGURES I GRÀFICS

Figura 1 Components salut mental i influència tutorial	51
Figura 2 Resiliència i educació	52
Figura 3 Model d'orientació a un centre educatiu de secundària	62
Figura 4 xarxa	64
Figura 6 Tipus d'avaluació segons la finalitat.....	132
Figura 7 Cronologia de l'evolució de l'avaluació segons autors i èpoques	137
Figura 8 Procés de millora educativa.....	141
Figura 9 Model CIPP	146
Figura 10 Components del procés CIPP	147
Figura 11 Elizabeth Jones, Richard Voorhoes i Karen Paulson (NCES 2002)	157
Figura 12 Extret Gairin i altres (2009)	157
Figura 13 Grup de treball Coaching Educatiu ICE de la UB (Giner i altres 2010).....	159
Figura 14 Graella de descripció de les competències	168
Figura 15 Formació de les comissions.....	173
Figura 16 Taula de resultats de la valoració de la comissió 1 en relació a les competències generals	177
Figura 17 Taula de resultats de la valoració de la comissió 1 en relació a les competències específiques	177
Figura 18 Taula de resultats de la valoració de la comissió 2 en relació a les competències generals	180
Figura 19 Taula de resultats de la valoració de la comissió 2 en relació a les competències específiques	180
Figura 20 Taula comparativa de les valoracions de les comissions 1 i 2 en relació a les competències generals	183
Figura 21 Taula comparativa de les valoracions de les comissions 1 i 2 en relació a les competències específiques	183
Figura 22 Canvi i identitat personal	193
Figura 23 Construcció identitat	194
Figura 24 Del Rincón (2000)	196
Figura 25 Organigrama ICE-UB	223

Figura 26 Equip de formadors.....	243
Figura 27 Dades de l'informe d'avaluació de l'Agència de Qualitat de la UB.....	251
Figura 28: Dades de l'informe d'avaluació de l'Agència de Qualitat de la UB	252
Figura 29: Dades de l'informe d'avaluació de l'Agència de Qualitat de la UB	253
Figura 30: Dades de l'informe d'avaluació de l'Agència de Qualitat de la UB	254
Figura 31 Treball de cada competència en cada sessió	263
Figura 32 Resultats treball competencial per mòduls.....	267
Figura 33 Quadre comparatiu entre programació competencial i competències treballades.....	273
Figura 34 Graella observacions competències treballades.....	275
Figura 35 Model de millora contínua.....	402
Figura 36 Hipòtesi avaluació transferència	404
Figura 37 Marc competencial del tutor o tutora.....	405
Figura 38 Avaluació 360°	406
Figura 39 Programació disseny qüestionari	408
Figura 40 Descripció competències	410
Figura 41 Relacions de significació entre variables de la recerca.....	480
Gràfic 1 Valoració de la comissió 1 en relació a les competències generals.....	178
Gràfic 2 Valoració de la comissió 1 en relació a les competències específiques.....	178
Gràfic 3 Valoració de la comissió 2 en relació a les competències generals.....	181
Gràfic 4 Valoració de la comissió 2 en relació a les competències específiques.....	181
Gràfic 5 Comparació de les valoracions de les comissions 1 i 2 en relació a les competències generals.....	184
Gràfic 6 Comparació de les valoracions de les comissions 1 i 2 en relació a les competències específiques	184
Gràfic 7 Freqüència total de cada competència treballada en el conjunt de sessions	264
Gràfic 8 Treball competencial per sessions	265

Gràfic 11 Comparativa competencial mòduls 1	269
Gràfic 12 Comparativa competencial mòduls 2	269
Gràfic 13 Comparativa competencial mòduls 3	269
Gràfic 14 Comparativa competencial mòduls 4	269
Gràfic 15 Treball competencial per mòduls.....	272
Gràfic 16 Valoració bloc 1 curs 05/06	286
Gràfic 17 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 05/06)	286
Gràfic 18 Valoració bloc 2 curs 05/06	288
Gràfic 19 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 2 (curs 05/06)	288
Gràfic 20 Valoració bloc 3 curs 05/06	290
Gràfic 21 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 3 (curs 05/06)	290
Gràfic 22 Valoració bloc 4 curs 05/06	292
Gràfic 23 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 4 (curs 05/06)	292
Gràfic 24 Valoració bloc 1 curs 06/07	294
Gràfic 25 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 06/07)	294
Gràfic 26 Valoració bloc 1 curs 06/07	296
Gràfic 27 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 2 (curs 06/07)	296
Gràfic 28 Valoració bloc 3 curs 06/07	298
Gràfic 29 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 3 (curs 06/07)	298
Gràfic 30 Valoració bloc 4 curs 06/07	300
Gràfic 31 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 06/07)	300
Gràfic 32 Valoració bloc 1 curs 07/08	302
Gràfic 33 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 07/08)	302
Gràfic 34 Valoració bloc 2 curs 07/08	304
Gràfic 35 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 2 (curs 07/08)	304
Gràfic 36 Valoració bloc 3 curs 07/08	306

Gràfic 37 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 3 (curs 07/08)	306
Gràfic 38 Valoració bloc 4 curs 07/08	308
Gràfic 39 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 4 (curs 07/08)	308
Gràfic 40 Valoració bloc 1 curs 08/09	310
Gràfic 41 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 08/09)	310
Gràfic 42 Valoració bloc 2 curs 08/09	312
Gràfic 43 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 2 (curs 08/09)	312
Gràfic 44 Valoració bloc 3 curs 08/09	314
Gràfic 45 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 3 (curs 08/09)	314
Gràfic 46 Valoració bloc 4 curs 08/09	316
Gràfic 47 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 4 (curs 08/09)	317
Gràfic 48 Comparació de la valoració del bloc 1 segons cada curs....	318
Gràfic 49 Comparació de la valoració del bloc 2 segons cada curs....	318
Gràfic 50 Comparació de la valoració del bloc 3 segons cada curs....	319
Gràfic 51 Comparació de la valoració del bloc 4 segons cada curs....	319
Gràfic 52 Comparació total de la valoració segons blocs	320
Gràfic 53 Comparació total de la valoració segons cursos.....	321
Gràfic 54 Valoracions satisfacció curs 2005-06	355
Gràfic 55 Valoracions satisfacció curs 2006-07	356
Gràfic 56 Valoracions satisfacció curs 2007-08.....	358
Gràfic 57 Valoracions satisfacció curs 2008-09	359
Gràfic 58 Valoracions satisfacció total cursos	360
Gràfic 59 Puntuacions generals avaluació satisfacció	361
Gràfic 60 Resultats de la carpeta docent (curs 05/06)	375
Gràfic 61 Resultats de la carpeta docent (curs 06/07)	376
Gràfic 62 Resultats de la carpeta docent (curs 07/08)	378
Gràfic 63 Resultats de la carpeta docent (curs 08/09)	380
Gràfic 64 Comparació dels resultats de la carpeta docent segons cursos	381
Gràfic 65 Resultats PAT (curs 05/06)	386

Gràfic 66 Resultats PAT (curs 06/07)	388
Gràfic 67 Resultats PAT (curs 07/08)	390
Gràfic 68 Resultats PAT (curs 08/09)	392
Gràfic 69 Comparació resultats PAT segons curs	393
Gràfic 70 Comparació mitjanes dels resultats de carpeta docent i PAT per cursos	398
Gràfic 71 Comparació mitjanes dels resultats de cursos per carpeta docent, PAT i total curs	398
Gràfic 72 Comparativa alumnat matriculat i respostes	435
Gràfic 73 Dades alumnat matriculat i qüestionari respost.....	435
Gràfic 74 Estadístics descriptius CG professorat postgrau	448
Gràfic 75 Estadístics descriptius CG professorat no postgrau	449
Gràfic 76 Estadístics descriptius CE professorat postgrau	450
Gràfic 77 Estadístics descriptius CE professorat no postgrau.....	451

INTRODUCCIÓ

La finalitat de fer aquest treball de recerca avaluativa ha estat doble.

En primer lloc, s'ha volgut aportar a la comunitat científica i educativa un element més en la construcció del coneixement existent amb l'objectiu de col·laborar en l'evolució i millora de la nostra societat. Les múltiples aportacions de moltes persones ha estat i és el motiu pel qual la nostra societat avança; actualment, el creixement exponencial dels coneixements en tots els àmbits fa més necessària que mai l'organització d'aquest coneixement de forma estructurada, sense oblidar la mirada sistèmica. El poder centrar la recerca en un punt específic fa que pugui ser exhaustiva i, si està ubicada en un marc holístic, fa que tingui significat en el conjunt on es troba. La recerca que he portat a terme ha pretès seguir aquesta línia: ser específica en el camp de treball i situar-la en el seu entorn de tal forma que sigui significativa.

I, en segon lloc, hi ha hagut el desig de portar a terme una experiència de creixement personal i professional.

La present recerca avaluativa parteix de l'experiència de l'investigador en temes de tutoria. Aquesta ve marcada per més de 16 anys com a tutor a diferents etapes educatives, pel treball des de fa 13 anys com a formador en temes vinculats a la tutoria, i 6 últims anys també com a responsable de formació permanent del professorat en el programa de Tutoria, Convivència i Inclusió de l'ICE de la UB i, especialment, com a Director i coordinador del Postgrau "La tutoria i la seva pràctica" a primària i secundària. El motor de la recerca ha estat el desig d'aportar a la societat tots aquests aprenentatges adquirits al llarg de la meva experiència professional tot contrastant la pràctica amb la rigorositat científica.

Tot i això, fer recerca no és tancar etapes, més aviat a l'inrevés: és anar descobrint noves realitats, noves necessitats i nous reptes.

LA RECERCA AVALUATIVA

El llarg de la meva carrera professional, el fet d'anar treballant directament amb alumnat de diferents edats, o acompanyar al professorat en el seu treball, en el dia a dia, vivint les contrarietats, dificultats i angoixes que desperta una professió com la de docent, no ha fet més que confirmar les meves creences en el sentit que, tant el professorat com l'alumnat, tenen necessitat d'establir una relació diferent. Que la nostra societat, i la organització que tenim, fa que l'escola sigui un espai especial on tutor i alumne es relacionin amb l'objectiu de créixer mútuament. L'alumne tot enriquint-se d'una mirada apreciativa i dels aprenentatges del seu tutor i el tutor de la satisfacció que li reporta el saber que la seva feina té un fruit en una societat tan complexa com l'actual.

Tot això comporta la necessitat de construir la identitat professional dels tutors o tutores. Passar d'un model tutorial inexistent o pràcticament basat en el control a un model on el tutor pren una rellevància important mitjançant l'acompanyament en el creixement del seu alumnat, essent un referent que aporta seguretat i qüestiona la simplificació a què pot tendir el nostra alumnat.

Segons Vaillant (Colen 2010) "la construcció de la identitat docent s'inicia en la formació inicial del docent i es dona al llarg de tota la vida professional. Aquesta identitat no sorgeix automàticament com a resultat d'un títol professional, ens el contrari, has fa precís de construir-la".

La vocació professional com a docent és bàsica per portar aquesta tasca a bon terme i per mantenir la sostenibilitat al llarg de la carrera professional, però no suficient. Els canvis socials comporten una adaptació a la realitat que es dona a les aules i a les necessitats que planteja l'alumnat. La construcció de la identitat professional dels docents en l'àmbit tutorial és bàsica. Saber què s'ha de fer, com s'ha de fer, quan s'ha de fer, per a què s'ha de fer, són qüestions fonamentals per desenvolupar un treball tutorial de qualitat.

Una construcció de la identitat professional que ve donada, segons Miquel Martínez (2010), per una necessitat de donar respostes a situacions que sempre són diferents, a prendre decisions de les quals ningú ens ha ensenyat la

resposta, a plantejar-se uns valors que condicionaran la resolució dels diferents conflictes; en definitiva, a saber ser autònom i eficaç en el treball tutorial.

L'ICE de la UB té com un dels seus objectius la formació permanent del professorat de secundària i, des del programa formatiu de Tutoria, Convivència i Inclusió, es va decidir portar a terme el curs de postgrau "La tutoria i la seva pràctica" per donar resposta a la necessitat formativa del tutor o tutora esmentada abans. El seu inici va ser el curs 2005/06. Va ser una demanda de l'equip Directiu de l'ICE en aquell moment i va néixer per donar resposta a les necessitats dels tutors i tutores de centres educatius de secundària. Aquesta formació és de caire professionalitzador i té per finalitat aprofundir en la construcció professional dels docents com a tutors o tutores de centres educatius en secundària.

La metodologia va ser totalment innovadora en el camp de la formació permanent, ja que incorpora tot un conjunt de metodologies participatives i vivencials que volen portar a la reflexió personal de creences, continguts, emocions i actituds, que tenen com a finalitat la construcció de la identitat professional com a tutor o tutora. S'utilitzen els diferents continguts a treballar per qüestionar la tasca que es porta a terme, per tal que l'alumne pugui fer aquest procés de reflexió personal, aplicar noves estratègies i valorar quins són els resultats obtinguts. S'ha treballat amb metodologies diverses: des de la clàssica exposició conceptual, que es dona en una proporció baixa, com la pràctica reflexiva, la creació d'espais vivencials-experiencials, dinamització grupal, comunitat de treball, construcció de carpeta docent o programació d'un PAT.

La construcció d'identitat professional dels tutors precisa d'una formació estructurada i personalitzada que aportí el canvi d'actituds, l'adquisició de coneixements i el desenvolupament de les habilitats que calguin per ser competent en aquells aspectes necessaris per ser un bon tutor o tutora en el segle XXI.

La recerca avaluativa que es presenta té com a finalitat fer una avaluació el més completa possible de la proposta formativa, del procés formatiu i dels seus efectes en el camp professional, i valorar també què succeeix passat un

temps de la finalització de la formació. S'ha volgut saber si els tutors i tutores que han realitzat la formació tenen adquirides les competències necessàries per donar resposta a les necessitats professionals com a tutor o tutora del segle XXI.

Les dades obtingudes ens serviran per, si s'escau, modificar aquells apartats que ajudin a millorar el procés formatiu.

Per concloure aquest apartat de la introducció, cal destacar que la recerca avaluativa que s'ha portat a terme, té per objectiu donar resposta a la següent pregunta:

La formació que es rep en el curs de postgrau “La tutoria i la seva pràctica”, està aportant els elements necessaris per tal que el professorat adquireixi les competències fonamentals per construir la seva professionalització i la seva identitat com a tutor o tutora del segle XXI?

La recerca imposa saber quin és el marc competencial del tutor del segle XXI, saber quines són les competències que precisa un tutor per donar resposta a les necessitats del seu alumnat. Per tal de poder valorar si el postgrau està aportant el marc competencial adequat, es va decidir fer l'avaluació a partir del model CIPP de Stufflebeam. Aquesta avaluació consta de quatre grans apartats que ens permeten tenir una visió sistèmica de tot el procés seguit i la concreció específica dels resultats de la formació.

En el primer apartat d'aquest treball es presenta el marc conceptual des d'on parteix la recerca. S'inicia amb una breu anàlisi de la societat actual, i de les necessitats de millora del benestar personal. Es presenta la orientació educativa com una eina per a aquesta millora per, finalment, entrar en l'acció tutorial i, més específicament, en la tasca del tutor com un element clau en aquest procés d'orientació.

En el segon capítol es fa una presentació de la metodologia que s'ha seguit per desenvolupar aquesta recerca avaluativa. Es va decidir utilitzar el model CIPP de Stufflebeam com a model d'avaluació sistèmica i el model d'avaluació de resultats de Kirkpatrick.

En el tercer capítol es presenta l'avaluació de context que s'ha portat a terme. Aquesta s'ha centrat en la construcció del marc competencial del tutor. Es va utilitzar el mètode Delphi per tal de definir quines són les competències d'un tutor o tutora en l'actualitat, tot creant el marc competencial que haurien de tenir per donar resposta a les necessitats de l'alumnat del segle XXI. Així mateix, es va procedir a fer recull d'indicadors de resultats d'aprenentatge que poguessin definir si el tutor o la tutora les té adquirides o no.

En el capítol 4 es presenta el programa formatiu del Postgrau "La tutoria i la seva pràctica".

L'avaluació input o també anomenada d'entrada, avalua els recursos que s'han posat a disposició de la formació i es presenta en el capítol 5.

L'avaluació de procés, on s'ha avaluat el procés seguit per l'alumnat, les metodologies emprades, el seguiment que s'ha fet de l'alumnat i del professorat, es presenta en el capítol 6.

En l'apartat de l'avaluació de producte, que es presenta en el capítol 7, s'ha portat a terme una avaluació basada en el model de Kirkpatrick. Aquest model estableix quatre dimensions de l'avaluació de resultats, que són l'avaluació de satisfacció, l'avaluació d'aprenentatges, l'avaluació de transferència i l'avaluació d'impacte. En aquesta recerca avaluativa s'han abordat les tres primeres, descartant l'avaluació d'impacte que tindria la formació en tutoria sobre l'alumnat per la impossibilitat de poder relacionar els canvis de l'alumnat amb la formació rebuda del professorat, ja que les múltiples variables que interactuen en l'educació de l'alumnat fa que sigui molt complex saber si els canvis que es donen en l'alumnat són fruit de la relació amb el professorat o no i, conseqüentment, saber si la formació que ha rebut el tutor ha influït en determinats canvis de l'alumnat. Obrim la porta a que noves recerques puguin entrar en aquesta avaluació, ja que per la seva rellevància la considerem important.

MARC CONCEPTUAL DEL TUTOR O LA TUTORA DEL SEGLE XXI

Quina és la societat que tenim actualment? Com és l'escola? Com és l'alumnat? Com és la nostra organització escolar? Quines funcions ha de tenir un tutor o tutora actualment per donar resposta a aquesta realitat? Com han de ser les relacions que s'estableixin entre tutor i tutorand?

Igual que un sistema viu, la societat està en constant canvi per poder evolucionar; però, cal destacar que aquests moments de canvi són especialment precipitats. Aquesta situació té un seguit d'implicacions en tot allò que ens envolta i, especialment, en el tema de l'educació.

Aquest apartat indaga en el nostre entorn i en els elements que calen per poder donar una resposta a les seves necessitats.

S'ha estructurat en tres apartats:

El primer apartat cerca en el context social i intenta aportar idees de quins són els malestars contemporanis que s'estan desenvolupant. Això permet comprendre millor quina és la realitat del treball docent dins dels centres educatius, especialment des de la tutoria. Permet entendre millor quina és la realitat que viuen els adolescents i joves per saber millor quina resposta s'ha de donar.

En el segon apartat es presenta l'ahir i l'avui de l'orientació educativa, així com els nous reptes per donar resposta a les necessitats relacionals actuals per aconseguir una millora en el benestar personal, tant dels docents com de l'alumnat.

Finalment, s'aborda l'escola i l'acció tutorial. Es fa des d'una perspectiva sistèmica i global. Es parteix d'un històric, que serveix per saber les dificultats

per les quals ha passat l'acció tutorial fins arribar als nostres dies. Posteriorment, es fa una anàlisi de l'estructura de l'escola i de la tutoria, desgranant quines funcions es demanen avui dia al tutor i a la tutora, la qual cosa permet saber quina és la realitat i les necessitats que un tutor té a l'escola avui en dia.

1.1. LA SOCIETAT DEL SEGLE XXI. ESTRUCTURA SOCIAL I MALESTARS CONTEMPORANIS

1.1.1/ INTRODUCCIÓ

Intentar fer un abordatge de quina és la situació actual de la societat del segle XXI és força complex. Seria pretensions voler explicar l'estat de la qüestió en un capítol d'aquesta recerca. No s'intentarà ni molt menys fer una anàlisi de la situació social actual, doncs això seria per si sol objecte d'un estudi exhaustiu i profund, però sí s'intentarà aportar idees de com es configura la nostra societat, les quals s'han tingut en compte a l'hora de desenvolupar les competències tutorialis.

Un dels trets a destacar de les disciplines humanes és la seva variabilitat. Com tot sistema viu, són dinàmiques i el canvi és permanent. Miller (1978) va definir sistema com el conjunt d'elements en interacció dinàmica, on l'estat de cadascun d'ells ve determinat per l'estat de cadascun dels altres. Com tot sistema ve determinat per dos condicions essencials: estabilitat, o homeòstasi, i canvi (Salem 1990). El sistema sempre tendeix a la homeòstasi, a la recerca de l'equilibri pel no canvi però això és del tot impossible doncs, justament, aquest dinamisme constant fa que mai torni a estar com estava. La societat sempre està en evolució i a la recerca de l'equilibri perdut, però aquest equilibri mai retorna a la situació anterior: sempre hi haurà una nova situació i, encara que pugui semblar igual, sempre tindrà les seves diferències.

D'aquesta premissa s'extreu que les respostes que es donin a situacions noves han de ser diferents de les que es donaven en situacions anteriors. S'ha

d'aprendre de l'experiència però no aplicar receptes estàndards a situacions diferents.

Per tant, abordar la societat d'avui és parlar del passat, del present i de les tendències socials actuals, que són del tot imprevisibles, i més a la societat actual on un dels trets és la tendència al canvi constant i a la rapidesa (Bauman 2005). La sensació és que qualsevol cosa pot passar. És per això que s'han de buscar noves respostes a noves necessitats.

L'objectiu d'aquest capítol és aportar una reflexió sobre les diferents mirades que hi ha sobre la societat, com està estructurada i organitzada i aportar un recull de les tendències actuals, que expliquen els diferents autors, i de les preocupacions emergents que estan apareixent, així com dels malestars contemporanis que impedeixen que la nostra societat tingui una bona salut mental.

Aquesta anàlisi servirà per definir quines són les necessitats educatives dels joves d'avui en dia per tal de poder concebre la tasca a abordar des de l'escola i, en especial, des de l'acció tutorial.

Es presenta una primera anàlisi de com està estructurada la societat, quines tendències es donen en l'actualitat que impliquen directament a l'escola. Després es comentarà la organització que es dóna en d'aquesta estructura social i com hi encaixa l'escola. A la part final es presentarà un recull dels malestars emergents que fan que la població tingui poca salut mental i quines necessitats se'n deriven a nivell educatiu, que incideixen de ple en el treball de l'escola i del professorat-tutor, en especial per a la millora del seu benestar personal.

1.1.2/ ESTRUCTURA SOCIAL

L'home és un ésser fonamentalment social (Marina 2004). Ja des dels principis de la Humanitat, els primers habitants de la Terra s'agrupaven per tal de sentir-se i, efectivament, d'estar més protegits, de poder-se alimentar i reproduir més fàcilment que si vivien individualment.

Amb els anys, amb els segles, aquesta manera de viure ha evolucionat, però sempre mantenint el criteri primer de tribu, de col·lectivitat amb interessos comuns: la existència d'una relació entre l'home i el seu entorn. Un cop dins de la societat, existeixen diferents cultures creades per l'home. Aquestes tenen el seu propi territori on desenvolupen una interacció entre subjectes que solen tenir les mateixes creences, costums, ideologies i idioma.

A la societat, els individus poden analitzar, interpretar i comprendre tot allò que els envolta mitjançant representacions simbòliques que les traduïm en llenguatge per explicar tot allò que hi ha a la comunitat i a l'entorn. És a dir, el llenguatge i els símbols són indispensables per a l'anàlisi social i cultural de l'espai on es troba l'home. És a partir del llenguatge que es construeix la realitat global del món. El fet de compartir una cultura implica compartir aquests significats inherents a la societat, la forma d'organitzar-se i de relacionar-se. Tot això es transmet de generació en generació, possibilitant certs canvis imprescindibles per adaptar-se a les noves realitats i als avenços tecnològics i humans.

Tota societat està formada per ciutadans i entorn, amb un projecte comú que els dóna una identitat de pertinença gràcies als seus símbols, mites o creences.

En Psicologia es defineix persona com un individu humà concret, incorporant tant aspectes físics com psíquics per a definir el seu caràcter singular i únic. I l'individu, com s'ha avançat, té la tendència natural a viure en societat i ha estat molt estudiat per la Sociologia.

Émile Durkheim (1956) va ser el primer en concebre fenòmens específicament socials als quals va anomenar "fets socials", que no poden ser abordats amb tècniques que no siguin específicament socials.

Aquests fets, segons Durkheim (1956), existeixen amb anterioritat al naixement d'un individu en una determinada societat; per tant, són exteriors a ells. Són col·lectius, perquè són part de la cultura de la societat, i són coercitius perquè els individus s'eduquen segons les seves normes i regles pel sol fet d'haver nascut dins d'aquesta societat específica. Durkheim (1956) va dir que "si existien abans és que existeixen fora de nosaltres" i esmenta com exemples: la

llengua mare, l'escriptura i el sistema monetari. Addicionalment, també va dir que la societat estava fora i dins de l'home al mateix temps gràcies a que aquest adoptava i interioritzava els valors i la moral de la societat; d'això es derivarà que qui no estigui d'acord amb aquests paràmetres es rebel·larà davant la societat i intentarà canviar-la.

D'entre tots els plantejaments que Durkheim (1956) va fer, hi ha dues idees que, al llarg dels anys, han evolucionat i han format part fonamental del desenvolupament de la societat: la idea de "estructura" i la idea de "funció".

Per a ell, la societat està estructurada al voltant d'un conjunt de normes i creences que organitzen el seu funcionament, un sistema que defineix una forma específica de relacionar-se i de comportar-se, així com de sentir. Això es manifesta mitjançant expressions, tant individuals com col·lectives.

L'altra idea de Durkheim (1956) es la de "funció", que està estretament relacionada amb el concepte d'estructura, que porta implícita la idea de funció: donada una societat estructurada al voltant d'un sistema, cada individu d'aquesta societat compleix una funció o rol; és a dir, un conjunt d'obligacions definides prèviament. Aquest concepte va constituir una base indispensable per entendre el funcionament social. En definitiva, tothom és necessari a la societat i ve, en certa manera, delimitat inicialment pel context i la cultura on es neix. Tota persona és important dins la societat i la interacció social pot canviar els aspectes establerts de naixement.

A l'actualitat, hi trobem diferents filòsofs, psicòlegs, pedagogs i sociòlegs que ens fan arribar les seves interpretacions de la societat dels nostres dies. Una societat que evoluciona cada vegada més ràpidament, influenciada per múltiples factors, que sembla que no té temps de consolidar els canvis fets avui quan ja ens apunten els canvis que arribaran inexorablement demà.

Alguns dels factors més destacats són:

Un increment exponencial de les innovacions científic-tecnològiques i les transformacions de les formes de producció; fa falta més mà d'obra qualificada i les professions estan canviant dia a dia. Com recull Castells (1998) en la seva anàlisi de la societat actual, "les relacions de producció s'han

transformat, tant social com tècnicament". El professional d'avui, demà s'ha de reconvertir perquè la seva especialitat ha desaparegut, ja que, segons Castells (1998) "productivitat i competitivitat son processos essencials de l'economia informacional global. La productivitat prové fonamentalment de la innovació, la competitivitat, de la flexibilitat". Això propicia una professionalització permanent, una construcció personal nova a nivell professional, cosa que implica necessàriament un plantejament de formació permanent i una capacitat d'adaptació al canvi important, el que ell anomena el "treballador auto programable".

Individualitat versus interdependència. La persona es valora cada cop més com a institució individual, prioritzant en molts casos el projecte propi al projecte compartit. El creixement de l'individualitat és molt gran, tal i com ens comenta en Bauman (2005) "la individualitat representa sobretot la autonomia de la persona, que és vista com a dret i deure,..., l'afirmació *sóc un individu* significa que jo sóc l'únic responsable de les meves virtuts i dels meus errors, i que és tasca meva cultivar les primeres i penedir-me de les segones i posar-hi remei" . Les persones tendeixen a voler protegir la seva individualitat i els seus drets personals. Progressivament, la persona vol ser més autònoma i els lligams o les lleialtats amb l'entorn són més distants. Tornant a llegir a Bauman (2005), ens comenta que "l'increment de l'individualitat marca l'afebliment progressiu de la densa malla de lligams socials que envoltava amb fermesa la totalitat de les activitats de la vida". Hi ha menys dependència però, a l'hora, tampoc es vol renunciar als avantatges de viure en societat; hi ha una necessitat d'estar en societat, de relacionar-se, de compartir. Sembla que es perfila cada cop amb més força el creixement de la interdependència. És a dir, dins de la llibertat personal, s'escull estar amb l'altre per compartir certes necessitats personals, socials o laborals, sense establir unes lleialtats que facin renunciar a la pròpia forma de ser i de fer.

La renúncia a entrar en conflicte. " El desig de no créixer ha esdevingut una autèntica malaltia de l'ànima" afirma Catalucció (2006). Ens ve a dir que el pensament líquid de la societat postmoderna defuig les dificultats i problemes. Camps (2008) afirma que "els fills són instruments, estan mimats i adorats, però apartats com a persones". Les idees d' Elzo (2006) van en la mateixa línia dient

“que la relació entre pares i fills ha acabat essent una mena de coexistència pacífica, on no hi ha conflicte però tampoc no gaire comunicació; en definitiva, una família feble on hi ha bona convivència, sí, però no una convivència participativa”. Un dels trets identitaris de la nostra societat és el desig de no voler entrar en conflicte i, especialment, amb les persones més significatives. Aquesta actitud comporta una laxitud en l'exigència a les persones i en la demanda explícita de certs compromisos socials. Cada cop és més fàcil trobar més famílies amb problemes relacionals greus, principalment per no afrontar en el seu moment situacions conflictives, que amb el temps comporten una desestructuració del sistema i una disfuncionalitat relacional.

Una societat decebuda per la frustració del cicle consumista. Llegint a Lipovetsky (2008), ens donem compte de com la nostra societat està ficada de ple en un consumisme ferotge degut a “la desagradable experiència de la desil·lusió que es difon en el rerefons d'una cultura desbordant de projectes i plaers quotidians. Com més es multipliquen les vivències decebedores, més nombroses són les invitacions a no quedar-se quiets i a buscar ocasions de distracció i plaer”. L'objectiu per combatre la decepció és comprar i tenir, però quan es té torna a aparèixer la decepció i la persona s'instal·la en una roda contínua de decepcions. Això porta a l'adquisició compulsiva de diferents coses, i fins i tot relacions, que quan es tenen es torna a sentir el buidor del no tenir amb la qual cosa es tornen a buscar noves coses per comprar o adquirir, entrant, així, en aquesta roda de decepció permanent.

Canvis de valors i d'identitats socials. Recordant a Bauman (2005) de nou, ens trobem en una societat en que els valors han canviat i van canviant ràpidament de forma, com l'aigua. En paraules de Bauman (2007) “la vida és una vida precària i viscuda en condicions d'incertesa constant”. Allò que avui serveix demà potser ja no; canvien tan ràpidament com els avenços tecnològics. Els punts de referència, que són els valors i que ens ajuden a moure'ns per la vida amb un criteri per saber decidir, estan contínuament modificant-se. Són generadors d'incertesa, no se sap que es tindrà demà, ni com serà, ni que s'haurà de fer per moure's per la societat. Un dels trets que marca la identitat dels joves d'avui en dia és justament la volatilitat d'aquesta identitat. És Bauman (2007) qui ens diu “les persones es veuen perseguides pel

problema de la identitat, el problema consisteix en saber elegir el millor model dels molts que actualment s'ofereixen". Un tret característic de la nostra societat és la contínua construcció, per passar a una deconstrucció d'aquesta, i passar de la deconstrucció a la reconstrucció de nou, i així contínuament. Ens trobem en una societat que propicia el canvi constant d'identitat personal, amb uns canvis de valors molt ràpids.

La societat com a xarxa d'interconnexió global. Segons Castells (2006), actualment la societat és una xarxa interconnectada, "les xarxes de persones cada cop substitueixen més a la família nuclear com a forma primària de recolzament emocional i material". El poder de la xarxa és cada cop més gran i la persona cada cop s'hi vincula amb més facilitat. Els canvis són globals i la persona ha de tornar-se crítica i participant en aquesta xarxa per poder continuar preservant la identitat personal.

Els canvis en les relacions familiars. La incorporació al mercat de treball de la dona, i el fet de que l'home continuï encallat en un model patriarcal, produeix un impàs en l'estructuració familiar. En paraules de Castells (1998) "El futur de la família és incert, ..., en societats no totalitàries ni fonamentalistes religioses, la família patriarcal té una crisi profunda". S'està donant un buit en el nucli familiar a l'hora d'educar als infant. Cal recordar que "les famílies són les proveïdores de seguretat psicològica i benestar material de les persones en un món caracteritzat per la individualitat, la desestructuració de la societat civil i la deslegitimació de l'estat" (Castells 1998).

Manca de referents clars i amb autoritat. S'està donant una pèrdua de relacions on la persona educadora és investida d'autoritat. La xarxa de persones properes i significatives, que són els pilars significatius de la persona, que se'n preocupen i l'orienten, està canviant. Diferents modificacions a l'entorn fan que l'autoritat dels referents més propers, com són la família i l'escola, hagin quedat més difosos i com diu Camps (2008) "l'educació no pot eliminar la jerarquia del tot si realment l'educador ha d'ensenyar alguna cosa,...aquesta mena de cessió de l'autoritat que sempre ha d'ocupar un nivell superior per tal de poder esmenar i corregir els errors i d'indicar què s'ha de fer, no sols desemboca en la permissivitat i el tot s'hi val, sinó que reflecteix una certa immaduresa".

Societat de la informació. Cada pocs anys, la informació que existeix al món es dobla gràcies als avenços científics, la qual cosa comporta rebre informació necessària que faciliti el desenvolupament positiu de les societats del futur. Aquest fet, genera una forma diferent de processar aquesta informació degut a la impossibilitat de emmagatzemar-la tota. Es torna a veure la necessitat de treballar interrelacionadament per poder continuar avançant. Tal i com diu Morin (2000) en la seva teoria de la complexitat, estem entrant en una era de la complexitat on tot està relacionat i no es vàlid fer un reduccionisme, doncs estem prenent consciència de la magnitud que té la xarxa social de la que formem part. La globalització és un dels efectes més clars. Com comenta Serrano (2003), "la societat del coneixement representa la memòria gairebé infinita i la globalitat generalitzada. Un creixement espectacular de la independència de les persones, com a conseqüència de la quantitat d'informació disponible però també, i ben paradoxalment, de la fragilitat i de la vulnerabilitat".

Gran interculturalitat. Les migracions que s'han produït per diferents raons ha comportat que es doni un intercanvi cultural molt actiu en les diferents societats. És un fenomen global i un gran repte que ha d'afrontar la societat, donat que l'encaix vol renúncies de les diferents cultures per adquirir noves formes de fer i de ser de les cultures receptores. Coelho (2006) fa la següent reflexió "viure en comunitats lingüística i culturalment diverses és interessant i estimulante, i proporciona a tots els estudiants i professors unes valuoses oportunitats d'enriquiment cultural i educatiu global. Al mateix temps, la diversitat planteja reptes especials pels educadors, especialment per aquells que la seva preparació i pràctica no els ha format per viure en societats multiculturals i per treballar en escoles multiculturals". L'escola i els tutors tenen un gran repte per aconseguir una escola que aglutini a tot l'alumnat, com diuen Xus Martín i Josep Puig (2007) "cal passar d'una pedagogia de la selecció a una pedagogia de la inclusió, ..., passar d'una pedagogia monocultural a una pedagogia intercultural".

Aquests són alguns dels aspectes que s'han destacat i que afecten de ple a l'educació en general i a l'escola en especial. Per tant, són aspectes que influeixen a l'hora de definir quines han de ser les competències que ha de

tenir un tutor per fer front a les necessitats del seu alumnat, que és un reflex del que està succeint en la societat de la qual s'ha parlat en aquest capítol.

Per tal d'entrar més en profunditat en la estructuració de la societat, s'ha dividit aquesta en tres subsistemes diferents:

- La persona
- La família
- La xarxa social

A continuació, es presentarà cadascun dels elements de l'estructura social per separat per veure com es configuren actualment.

1.1.2.1/ La persona

Etimològicament ve del llatí *persona-ae* i del grec *prósōpon*, que era una màscara “*per sonare*” (per fer-se escoltar) que portaven els actors a l'Antiguitat i que ocultava la seva cara mentre aconseguien fer ressonar la seva veu. És a dir, era una ficció que posaven sobre la realitat.

El terme, per extensió, va passar a significar el paper representat per cada l'ésser humà a la seva vida, la funció de cadascú al “gran teatre del món” de Calderón de la Barca. La paraula persona evolucionarà en una direcció abstracta, jurídica, moral i psicològica.

Des del punt de vista històric, hom es refereix a l'home com aquell que tothom considerava lliure en front dels esclaus, bàrbars i estrangers. No existia el concepte de persona física i/o jurídica. Tampoc a Roma, on continuava existint l'esclavitud, no tots eren subjectes de dret. Per ser-ho, havien de complir 3 condicions: ser home lliure, ser ciutadà romà i ser cap de família.

No serà fins a finals del segle IV dC quan se li començarà a atorgar una certa dignitat especial.

Històricament, a l'Edat Mitjana la definició de persona ha estat molt vinculada a temes teològics, el concepte “cristià” de persona es fonamentava en la metafísica d'Aristòtil.

A l'Edat Moderna, i enfront de simple individu físic en el sí de la natura, el concepte de persona continua referint-se a una instància superior.

Kant (2002), des d'una perspectiva ètica, ensenya que l'home té llibertat i tenir llibertat és tenir esperit. Això el fa ser persona: un ésser lliure, auto conscient i moral.

El fet de la llibertat fa possible que l'home es vagi apropant a la plena moralitat juntament amb els altres subjectes en un procés de perfeccionament moral i col·lectiu. Això ho deixava clar la formulació de Kant (2002) quan deia "actua de tal manera que consideris la humanitat, tant en la teva persona com en la persona de qualsevol altre, sempre com un fi, mai simplement com un mitjà. D'aquesta manera, l'home com animal que està dotat de capacitat racional pot fer-se a sí mateix un animal racional, ja que el destí de l'ésser humà és la perfecció moral en tant que aquesta és realitzada mitjançant la llibertat humana i l'home queda capacitat així per a la major felicitat". La moral de Kant (2002) és una moral de la persona i ha constituït la font d'inspiració de les teories personalistes actuals.

El caràcter d'espiritualitat propi de la persona va arribar al seu zenit a la filosofia romàntica de l'idealisme alemany. Però es va confrontar amb els anomenats "desenmascaradors" de l'idealisme que, cadascú en el seu estil, el van fer anar per altres camins: Marx (2008), va denunciar l'alienació de la persona com a treballador en la societat capitalista del moment, fet que el limitava per ser ell mateix; Nietzsche (2005), va predicar el "sentit de la terra" i va rebutjar tota transcendència espiritual (Nietzsche 1998), es va reafirmar en la importància de la persona i la seva vida a la terra; i Freud (1923), que va negar que la persona pugui ser autònoma respecte un fons impersonal inconscient. I així el concepte de persona va desaparèixer explícitament del pensament filosòfic, encara que implícitament tota defensa de l'home, en qualsevol aspecte, constitueix una forma de reconeixement de la realitat inalienable de la persona.

Al segle XX, va ser Max Scheler (2004), qui va aportar noves reflexions sobre la persona i el personalisme. La persona és vista com a centre dinàmic dels actes de la voluntat, emocionals i racionals. S'insisteix sobre tot en què la realitat no

és una realitat "feta" sinó que es va fent i ha de desfer-se. És la moral qui construeix l'individu en persona.

És en el corrent del pensament del personalisme on es ressalta la noció de persona, on es reclama l'experiència d'ell mateix amb el retrobament dels altres, on es defensa la llibertat de la persona en interdependència amb els altres. Segons Mounier (1974) "la llibertat és constitutiva de l'existència,..., és la persona qui es fa lliure, després d'haver elegit ser lliure". Mounier (1974) defensa a la persona com a lliure, responsable i creador. Intenta situar l'equilibri entre individu i sistema; així, afirma que "la llibertat de l'home és la llibertat d'una persona, situada en sí mateixa, en el món i davant dels valors. Ser lliure és acceptar aquesta condició per recolzar-se en ella".

Els pensadors més actuals apunten que ens trobem davant d'una concepció de la persona cada cop més lliure, però amb més necessitat d'interdependència, de creació de xarxa. Amb un marcat caire personal en la construcció de creences, de valors i d'identitat espiritual, on les diferències cada cop s'accepten més obertament. A l'hora, aquesta persona forma part d'una xarxa social a la que pertany i amb la qual té unes lleialtats, per la qual cosa es veu abocat a compartir i a treballar des de la interdependència.

Així ho presenta Castells (1998), quan diu que "... els sistemes de personalitat estan determinats per la família i la sexualitat, els quals es troben en un procés de canvi profund. Caracteritzo aquest procés com la formació de personalitats flexibles, capaces de portar a terme constantment la reconstrucció del "jo", en lloc de definir-lo mitjançant l'adaptació el que en altres temps varen ser els rols socials, que ja no són viables i que per tant, han deixat de tenir sentit". Bauman (2005) a la seva teoria de la vida líquida, també afirma que degut a la rapidesa de la societat i als constants canvis laborals que tindrà la persona al llarg de la seva vida, aquesta es veu obligada a deconstruir i construir la seva personalitat diverses vegades. Segons Castells (1998), "la transformació més fonamental de les relacions de l'experiència en l'Era de la Informació és la seva transició a un model de relació social construït, primordialment, per l'experiència real de la relació. Avui en dia, les persones produeixen formes de sociabilitat, en lloc de seguir models de conducta."

Aquesta gran diversitat de la persona, en el sentit més ampli de la paraula, és el que fa rica la societat i garanteix la seva perpetuïtat; però, a l'hora, és un dels reptes més grans que té marcats. Castells (2009) afirma que els valors estan construïts sense cap referència al passat ni al futur, totes les expressions són instantànies i no tenen una seqüència predictiva.

Des del model sistèmic (Salem, 1990) es planteja una concepció de la persona com un sistema que és un tot individual i autònom, funcional i complexa, amb unes normes de funcionament pròpies i com un ésser dinàmic i en constant canvi que s'interrelaciona amb altres individus. La persona està inclosa dins d'altres sistemes més grans i més complexos que interactuen amb ella i, quan ho fan, es modifiquen mútuament per trobar noves formes de fer i de ser. Com pot ser la família, la feina o l'escola, entre d'altres.

L'educació ha de recollir el pensament holístic per comprendre la complexitat en que està immersa. Tal i com diu Morin (2005), "...si existeix un pensament que s'ha d'inculcar des de l'educació, aquest és el saber que la unitat integra la multiplicitat i la multiplicitat integra la unitat". Prendre consciència que es forma part d'un tot i que el tot està també dins nostre. La qual cosa fa imprescindible el comprendre als altres, aplicant el principi de circularitat (Salem, 1990).

La persona es configura a partir de les relacions amb els altres des del naixement, que ja defineix en part la seva configuració, i aquesta serà tan complexa com nombre de relacions tingui al llarg de la vida. Aquesta construcció personal ve donada pels mites, creences i valors del sistema familiar on neix, de l'afecte que rebí i dels límits que se li imposin. Aquesta circumstància definirà una forma d'entendre el món que l'envolta i les possibilitats o limitacions que aquest li dóna. Linares (2000) afirma que "les vivències que tot ser humà té en la seva condició de fill, fan les seves arrels en les primeres experiències infantils, ramificades entre les relacions amb cadascun dels seus progenitors" i és aquí on es dóna la primera construcció d'identitat personal a partir de les diferents narratives que, segons Linares (2000) "... es prolonguen durant tota la vida sotmeses a un continu procés de verificació i rectificació".

Com recorda Morin (2000), "és necessari aprendre a navegar en un oceà d'incertesa entre d'illes de certesa".

Quan l'entorn possibilita una narrativa amb unes creences de creixement personal, aquesta persona fàcilment podrà créixer, doncs activarà recursos propis per a que així sigui. Si una persona rep de l'entorn creences autolimitants, difícilment sortirà d'on està encallada al no creure en les seves possibilitats.

L'entorn que envolta a la persona té molt a veure en el projecte vital que es té i en la possibilitat de canvis. És aquesta construcció narrativa la que aporta elements de protecció resilients, on queda clara la importància del suport de les persones properes i significatives, que mitjançant unes determinades formes d'interactuar potencien les capacitats personals. Tal i com queda explicitat en la teoria de la resiliència que va popularitzar Cyrulnik (2002) i que més endavant abordarem amb més amplitud.

La persona està íntimament lligada a les relacions que estableixi amb les altres persones, les expectatives que tinguin d'ell i tota la unió de creences que es construeixi el seu voltant. Val a dir que, en aquest sentit, l'educació hi té molt a fer, especialment des de l'acció tutorial.

La societat, però, té una tendència a la individualitat, a no voler establir lligams que obliguin a compromisos que coartin la seva llibertat (Bauman 2005). Hi ha una tendència a actuar i pensar de manera independent respecte als altres o davant de les normes establertes. Es volen minimitzar els efectes limitants que pugui tenir la societat cap a la persona. A trencar amb les narratives que dona la identitat personal.

Si es va una mica més enllà, es pot parlar de sentiment individualista per preservar la llibertat individual, per defensar els projectes personals per davant dels col·lectius. Pierre Lemieux (1996) en una primera anàlisi, comenta que és dona "la consciència del individu de la seva existència separada i de la necessitat de preservar-la" que inclou un sentiment cap a la dignitat personal, d'independència i cap a la pròpia responsabilitat.

Lemieux (1996) diu que el sentiment individualista es podria caracteritzar d'una manera diferent reemplaçant, per exemple, la responsabilitat i la independència individual per una preocupació egoista i narcisista pel confort material i la seguretat pròpia. Aquest sentiment narcisista s'ha de distingir del sentiment individualista, és antisocial i està molt relacionat amb un tipus d'individualisme que pot ser molt destructor. El sentiment individualista narcisista és, per diferents raons, més fort en unes persones que en d'altres que, fins i tot, poden desenvolupar odi en vers la societat en general.

Actualment, en la nostra societat es donen els dos tipus de sentiments, i s'ha de treballar per aconseguir que aquesta tendència social a l'individualisme sigui responsable i d'interdependència amb la resta de societat.

Segons Marina (2004), hi ha una diferència extraordinària en la manera que les societats enfoquen la manera d'organitzar-se socialment i de conviure.

Mentre que les societats orientals apliquen la seva filosofia de vida al dia a dia ocupant-se del grup, les societats occidentals prioritzen l'individualitat, el pensar en un mateix i el fet de tenir més que els altres, amb la qual cosa s'entra en un bucle de rivalitat i de distanciament relacional. Aquesta situació deriva en una gran desorientació pel que fa l'equilibri psicològic de la societat i, el més greu, un no saber on s'està a nivell ètic.

"(Els joves) Es troben en una societat profundament individualista, absent de projectes col·lectius. La crisi financera és un exemple que s'han posat els diners com el *becerro de oro*." Javier Elzo (2008).

Aquesta reflexió defineix perfectament la tendència actual de la societat en què vivim i serveix de base per enlairar la societat que les noves generacions hauran d'aixecar en un futur proper.

La visió d'Elzo fa prendre consciència de la manca de projectes col·lectius, tot prioritant els projectes individualitzats amb un únic fi: acumular diners, propietats, poder. La persona és l'instrument del capitalisme i del consumisme, i en aquest sentit quan més individualisme existeixi més consumisme hi haurà i, consegüentment, segons Lipovetsky (2008) una societat més decebuda i, per tant, amb més malestars.

Poder atendre aquestes peculiaritats individuals, i les necessitats que d'aquesta diversitat se'n deriven, tant a nivell individual que té cada persona com a nivell social, suposa per al tutor o tutora, haver d'integrar diferents cultures, valors, creences, interessos de poder, concepcions de vida i un llarg planter de realitats que se'n deriven i que han de poder convergir.

1.1.2.2/ La família

La família és un sistema molt important dins de l'estructura de la societat. El pilar on es fonamenta la construcció social. Segons Nardone (2005) "és el sistema de relacions fonamentalment afectives, present en totes les cultures, en el qual el ser humà hi viu durant un llarg temps, i no un temps qualsevol de la seva vida sinó el format per les seves fases evolutives crucials". La família és el primer agent social per la seva importància en la socialització de les persones, i la porta a terme mitjançant el traspàs de creences i valors. Per aquesta raó està tant reconeguda i protegida per l'Estat, per tal de poder perpetuar l'estructura social establerta.

Definir família és força difícil, tothom sap què vol dir família, si més no, per referència de a la pròpia. Hi ha definicions a l'enciclopèdia com:

Família: 1. Conjunt de generacions successives que provenen dels mateixos avantpassats. 2. Conjunt de persones unides per un lligam de parentiu o d'aliança. 3. Conjunt que formen el pare, la mare i els fills. 4. Conjunt de persones que viuen en una mateixa casa....

Com es pot observar, són generalistes i només en una d'elles es fa referència al sexe i als individus integrants d'aquest concepte de família. No obstant això, i en qualsevol dels cassos, es parla de conjunt, de grup de persones amb vincles comuns i amb elements aglutinadors tant de sang com externs (casa). Són totes elles indicadores de com contemplem en la nostra societat propera aquest concepte arrelat des de l'inici dels temps.

Sí que és cert que el concepte de família s'ha interpretat diferent en funció de la societat en què ens inscrivim. Les diferències sobre el significat d'aquesta paraula varien no només per raons de caràcter ideològic sinó també en funció

de la tradició, la història, la cultura i la religió d'una societat. En cadascun dels continents la interpretació és ben diversa i mostra d'això és la diferent terminologia que s'utilitza per parlar-ne.

Així ho explica Durán (2008), dient que és significatiu que fins i tot un organisme internacional reconegut per tothom, com és les Nacions Unides i amb la veu del seu Comitè de Drets Humans, reconeix que el concepte de família difereix entre els Estats membres i fins i tot dins d'un mateix Estat.

Com es pot veure, tothom té clar què és una família, però no hi ha una definició de consens. La família és una estructura relacional que ha generat la societat, de forma quasi universal, en el món en què vivim per organitzar-se i poder perpetuar la forma d'entendre la nostra societat; i, a partir de les relacions que s'estableixen, aporta identitat a la persona i sentiment de protecció. La família té bàsicament dues funcions: per un cantó fa sentir que la persona és única, important i imprescindible. Quan naixem és la família qui ens dóna el nom, qui ens cuida i qui ens escolta i ens dedica l'atenció que necessitem i això es perpetua al llarg dels anys. Ens fa sentir que, entre totes les persones del món, som especials. Pilar bàsic aquest per generar un auto concepte adequat que ens permeti moure'ns per la vida. L'altra funció que realitza la família vers la persona que hi està inclosa és fer-la sentir que pertany a un clan, a un grup que aplega tan sols als membres d'aquella família i no d'altres (Giner 2008). Es generen uns trets identificatius familiars: recordem els heralds de les famílies o els cognoms entre d'altres. Això propiciarà un sentiment de protecció per part de la família i uns lligams emocionals que propiciaran unes lleialtats cap el clan.

La família porta a terme aquestes dues funcions mitjançant mites o creences, valors i rituals. Uns mites o creences sobre la persona o sobre la família que poden ser molt constructius, limitants o destructius. És important saber acceptar aquells que són útils i funcionals i saber renunciar a aquells que poden perjudicar. En aquest sentit, les persones externes a la família però que siguin properes, són les que poden propiciar aquesta reflexió. Una persona que forma part del clan familiar normalment no és conscient d'aquestes lleialtats. Així, el tutor o la tutora poden ser importants per possibilitar aquesta presa de

consciència; o, si més no, ajudar a fer una derivació a persones que els puguin ajudar.

o **Estructura organitzativa de la família**

L'estructura de la família està formada per diferents subsistemes que interactuen entre ells (Minuchin 1997); els principals són:

- Individual. La persona com a subsistema del sistema familiar. Com una part important de l'estructura familiar. Té certa autonomia i és precís que tingui marge de moviment propi. Que no senti que els lligams l'ofeguen, doncs això propiciaria un estancament en el creixement personal.
- Conjugal. Subsistema format per dues persones que decideixen conviure junts i que es mostren afecte i compromís per recolzar-se mútuament durant el temps que decideixen compartir les seves vides.
- Parental. Subsistema format per una o dues persones que decideixen tenir fills per portar a terme les funcions parentals amb ells. Poden ser els mateixos que els cònjuges o no, o canviar amb el temps. Actualment, la societat no contempla que aquesta relació parental es pugui trencar; els pares tenen una obligació envers els fills i no es poden desresponsabilitzar de les seves funcions educadores. Una altra cosa, i en certs casos, és el grau d'implicació que poden tenir.
- Fratria. És el subsistema que està format pels fills. Es dona una complicitat relacional especial entre els germans, que accepten l'autoritat i la responsabilitat parental, la qual cosa no vol dir un distanciament emocional i afectiu, ans al contrari.

Com explica Minuchin (1997), la disfuncionalitat relacional dins de la família generadora de conflictes personals, o de tot el sistema, sol venir quan els rols de cada subsistema estan confusos, poc clars o mal definits i es barregen rols i funcions entre ells. Tot apunta, segons Linares (2003), que l'origen de la majoria de conductes disfuncionals que es donen en un menor rau en relacions disfuncionals de la família i, en funció de com sigui aquesta disfunció relacional, el patiment i la desorientació del menor serà més o menys intens i el quadre conductual podrà ser molt divers.

Sovint, aquests conductes impregnen tot el funcionament de la persona i apareixen especialment a l'escola, on l'alumne manifesta el seu malestar i una necessitat d'atenció. El problema s'amplifica en funció de la interpretació que es pugui fer de les conductes observades, doncs és fàcil caure en el pensament lineal i interpretar que aquest alumne està provocant al professor perquè "és" així, amb la qual cosa es pot entrar en un bucle del qual li és difícil de sortir: "És així perquè té aquesta conducta i té aquesta conducta perquè és així", sense entrar a buscar més raons ni possibles solucions.

L'escola, i el tutor com a responsable del seguiment del seu alumnat, ha de poder interpretar les conductes disfuncionals, entendre que darrera d'aquestes hi ha un motiu que li proporciona patiment, per tal de poder actuar en conseqüència ja sigui en el dia a dia a l'aula o bé fent una derivació a un especialista que actui a la xarxa (Capítol III-article 86 de la LEC).

- o **Família com a pilar de la socialització**

La socialització de les persones és un procés lent i llarg. Des que és neix fins que la persona té certa autonomia, i arriba a interioritzar els pilars estructurals de la societat, es triga uns quants anys i es necessita la constància en el procés educatiu de tots els agents educatius i en especial del sistema familiar.

La construcció de la socialització de l'individu es dóna perquè hi ha un seguit de persones de l'entorn més proper que són significatives i que traspassen aquesta forma d'entendre les relacions i de moure's per la complexitat de l'entramat social. Aquestes relacions significatives es construeixen a partir de la vinculació o aferrament (Geddes, 2010) que es genera en la relació amb aquestes persones, amb qui s'establirà una determinada forma de ser i de fer.

La principal responsable, a nivell legal i moral, de socialitzar als seus fills, és la família, i especialment els pares. A les societats occidentals s'està experimentant un profund procés de transformació de l'estructura del sistema familiar. En aquest sentit, la societat patriarcal està en procés de canvi. La introducció de la dona al mercat de treball, el model consumista que obliga a treballar més per tenir més, o les necessitats creixents de donar resposta als desitjos individuals, entre altres factors que ja s'han comentat, fan que

l'educació que porta a la socialització dels infants cada cop es vegi compartida per altres agents educatius com és l'escola, si parlem d'educació formal, o els esplais i centres d'educació no formal.

Tot i això, la família es continua considerant el pilar de construcció social principal. I tot apunta que ho seguirà essent. Segons l'informe d'infància del CIIMU (2004) "Avui, l'Estat ha de considerar la inversió en la infància i les seves famílies com un objectiu prioritari en el marc d'una estratègia preventiva". Per tal de consolidar la família en aquest aspecte, són diverses les propostes legislatives per potenciar la seva acció com el reconeixement de diferents formes de relació familiar que no sigui el matrimoni, el reconeixement del matrimoni entre persones homosexuals, o els temps de permisos per paternitat, reduccions horàries laborals, ..., del tot insuficients, però que mostren la preocupació existent i la tendència a la seva protecció.

La socialització es dóna a partir de la relació que s'estableix a la família. Aquestes relacions solen ser específiques de cada família, i per entendre-la s'ha de conèixer el seu funcionament (Minuchin 1999).

L'ideal per educar des de l'escola és poder conèixer el procés de socialització que ha seguit l'alumnat. El treball educatiu que es porti a terme a les escoles haurà de tenir certes especificitats en funció de la socialització que es doni en el nucli familiar i que el tutor haurà de saber gestionar.

- o **Nous models familiars**

Inherent a la realitat social en què vivim, la família s'ha anat transformant per adaptar-se a les necessitats que la societat presenta. En els últims anys, es parlava que la família com a institució, pilar de l'organització social, desapareixeria en poc temps. Aquestes visions catastrofistes han quedat clarament desfasades. No tant sols no està en perill de desaparició sinó que té molt bona salut. El que sí que és cert és que la típica família nuclear, predominant en els últims anys, està canviant (Nardone 2005).

En els darrers anys han sorgit noves formes d'establir relacions familiars. S'han generat noves estructures familiars. Aquí n'hi ha alguns a tall d'exemple:

- Família reconstituïda. Aquest model és el que està creixent més. Després d'una separació, els cònjuges per separat decideixen tornar a formar una altra família i aquesta és formada per fills de diferents unitats familiars.
- Família monoparental. La tendència de la societat a la individualitat propicia que cada cop hi hagi més famílies monoparentals. Són experiències que comporten força dificultat educativa i compromís personal.
- Família amb fills adoptats. Aquest tipus de famílies està creixent cada cop més.
- Família amb pares homosexuals. Aquest és un model molt recent, que està en procés d'acceptació social. Com tots els canvis, aquest és lent i està per veure com s'acaba organitzant.
- Família per conveni. Aquesta estructura familiar que està apareixent de forma incipient, està formada per una parella que decideix tenir fills sense tenir cap relació afectiva ni conjugal prèvia, simplement per l'interés de tenir un fill en comú. Els dos comparteixen molt bona amistat, però cadascú des de casa seva. Com uns pares separats, però sense haver de separar-se, ja que mai han estat junts. Comparteixen la paternitat exclusivament des dels seus inicis. Això també respon a aquesta tendència de la societat a prioritzar l'individu per sobre de la col·lectivitat.
- Família acollidora. Família que col·labora amb el servei d'acolliment familiar complementant o substituint temporalment la família d'origen en l'atenció d'alguns dels seus membres.
- Família educadora. Família que exerceix els drets de guarda i d'educació d'un menor mentre la família d'origen els té suspesos en els termes que resulten de la legislació vigent.

Un altre aspecte a tenir present són els rols que desenvolupen els pares i les mares en el procés educatiu. Segons Elzo (2005), en funció de com s'estructuren les relacions dins la família i de com es donen les pautes de criança, es poden donar diferents models educatius. Així hi ha:

- Família familista. Endogàmica (23'7% de les famílies). Família tradicional.
- Família conflictiva (15% de les famílies).

- Família nominal (42'9% de les famílies).
- Família adaptativa (18'4% de les famílies)

Dels quatre models educatius, segons Elzo, l'únic en el qual els adolescents no solen donar problemes és en l'adaptativa, només el 18'4% de les famílies. Dada significativa de la realitat amb què els tutors i tutores es troben a l'escola i a la qual hauran de fer front.

o **Relacions interfamiliars. Relacions disfuncionals**

Com s'ha vist en les dades presentades per Elzo (2005), les relacions interfamiliars són d'una importància de primer ordre com a factor de protecció o vulnerabilitat de la persona. Quan les relacions que s'estableixen són funcionals i, per mitjà d'aquestes, la persona se sent protegida, estimada, reconeguda i capacitada i a l'hora s'estableixen canals funcionals de comunicació, podem parlar de factors protectors. Les relacions de vulnerabilitat estan caracteritzades per manca de reconeixement, desqualificació contínua i no justificada, amb què la persona sent que no es compta amb ella, i que hi ha una manca de valoració com a persona, bé d'una forma oberta o més subtil, afegit a una manca de comunicació (Barudy 2007).

Per una persona adulta aquestes situacions són difícils, doncs ha de canviar les relacions i reconvertir-les, o bé ha de trencar la relació i marxar, ja que si es queda en elles probablement acabarà desenvolupant algun símptoma. Per a un menor, la cosa es complica, i força, doncs no té la capacitat madurativa de poder modificar aquestes relacions i, molt menys, de poder marxar del sistema com té l'adult; està atrapat dins d'aquesta relació disfuncional sense poder-ne sortir.

Però sovint les relacions disfuncionals no són tan clares. Oscar Wilde va escriure "amb les millors intencions s'obtenen, la majoria de les vegades, els pitjors efectes". Aquesta frase és totalment certa quan s'observen determinades relacions que es donen entre pares i fills, tal i com s'ha pogut observar en les dades d'Elzo (2005). La relació funcional a una família hauria de ser de complementarietat, on els pares tenen una autoritat i una responsabilitat

envers els fills i aquests accepten i reconeixen aquesta autoritat. Els fills tenen unes responsabilitats envers la família que els pares fan complir. Actualment això està canviant; com diu Nardone (2001), "l'adolescència ha canviat, avui en dia els adolescents estan hiperprotegits, als quals se'ls hi ha de donar tot pel fet d'existir". Ens trobem amb fills a qui s'ha privat d'una adolescència amb responsabilitats i projectes personals, basada tant sols en amor i excessiva protecció per part dels pares de forma incondicional i privant-los dels beneficis de la negació de les coses i de l'esforç per aconseguir-les. Fins a l'extrem d'establir relacions simètriques, en què pares i fills queden immersos en una relació entre iguals, o poden arribar a relacions complementàries, a les quals qui té l'autoritat són els fills.

Per aquesta raó, és important que el tutor conegui quina realitat té l'alumne en el seu sistema familiar, per tal de fer una interpretació de certes conductes desajustades, i poder prendre un posicionament d'actuació i orientar-lo, si s'escau, de la millor manera.

Evidentment, aquesta situació provoca unes emocions en el docent que poden dificultar el seu treball professional. El tutor ha de poder gestionar les seves emocions per tal de poder ser efectiu i afectiu. Com per exemple, entendre que el patiment és de l'alumne i no d'ell, poder despertar sentiments de certa compassió i exigència, tot evitant els de confrontació, saber que les diferents agressions que li puguin arribar van adreçades al seu rol i no a la seva persona. És important entendre que el desgast emocional d'haver de construir una relació complementària dins l'aula, quan l'alumne no hi està acostumat, té un desgast afegit i el tutor ha d'estar preparat per afrontar-ho.

1.1.2.3/ La xarxa social

La família no és un sistema totalment tancat, ans el contrari, i es troba immersa dins una xarxa relacional més gran, els contactes de la qual poden ser més o menys permeables, depenent de si són famílies més o menys aglutinades (Salem 1990).

Una de les funcions de la xarxa social és la de donar protecció a les famílies i als seus membres. Això ve donat per una complicitat social que apareix perquè es generen relacions d'ajuda mútua i suport desinteressat, o bé perquè l'Estat detecta una necessitat que no està coberta i hi aboca uns recursos específics.

Veiem quins són els principals components de la xarxa social que té la família i especialment els adolescents.

○ **Xarxa social de proximitat.**

Les relacions socials que construeix la família i les persones amb general fora del propi nucli, són les que configuren aquesta xarxa anomenada de proximitat. Aquesta xarxa dona suport a la família i, a l'hora, col·labora a la socialització de tots els seus membres.

Els enllaços d'aquesta xarxa solen ser múltiples, sovint sense ser conscient de la seva existència. Aquí se'n detallen uns quants:

- Família extensa. La xarxa familiar que no és nuclear si no que és de segona generació. Aquesta sol ser més àmplia i, en certs moments, determinades persones poden ser de referència important per l'adolescent, que pot buscar en un moment donat un referent de suport per superar alguna situació problemàtica per a ell. És també un agent educatiu rellevant.
- Amistats. El cercle d'amistats que envolta la família i, en especial, a l'adolescent. Al igual que la família extensa, algun d'aquests membres del cercle d'amistats pot ser un referent educatiu important per a l'adolescent, al igual que les relacions que es generen entre els fills d'aquest cercle o entre les amistat de l'adolescent.
- Veïnatge. Aquestes persones configuren un sistema de suport, que havia estat força important i que, tot i que avui en dia ha disminuït la seva intensitat, continua essent un agent de contenció i de socialització.

- Xarxes telemàtiques. Per a molts adolescents el contacte dins la xarxa virtual és una font de relacions de suport molt important i molt poc estudiada.

L'Estat també ha construït una xarxa de suport i socialització, més intencional i dirigida, de la qual en són agents principals:

- L'escola. Per la seva importància i el ser objecte d'estudi d'aquesta recerca l'abordaré àmpliament en el capítol 2.
- Educació informal. S'han creat tot un seguit centres que treballen l'educació no formal i que actuen de suport als adolescents com agents de socialització. Entre aquests trobem les activitats extraescolars, els esports, centres de lleure, ludoteques, poliesportius,....., i altres institucions de l'entorn del menor que incideixen directament en la seva formació.
- Serveis socials. Quan tots aquests sistemes que estan estructurats per a l'educació dels adolescents fracassen, apareixen els serveis socials. Com a institució de l'Estat intenta compensar els dèficits educatius dels nois i noies, tot intentant donar protecció i responsabilitats als adolescents i a les seves famílies.
- Serveis policials. El desplegament de serveis policials de barri, que actuen tant a dins, amb tallers a les aules, com fora de l'escola, vigilant que tots els alumnes estiguin escolaritzats, o vetllant per que la conducta sigui la que demana la societat. Ofereixen suport a la tasca educativa i de contenció, si s'escau.
- Serveis judicials. Hi ha tot un sistema de serveis judicials de suport als nois i noies, que actuen tant en situació de desprotecció, com quan es presenten símptomes com delinqüència o conductes de risc. L'objectiu és educatiu i no punitiu.

Com es pot veure, la xarxa sol ser àmplia i extensa, i aquest és precisament també el seu punt feble. Això pot propiciar dos fets: per un cantó, la dificultat en la seva coordinació i el consegüent desapropiament de recursos; i, per l'altre cantó, la possibilitat de desresponsabilització dels agents naturals educatius i les xarxes pròximes de l'adolescent, sense entrar a crear vincles positius que ajudin a l'adolescent a fer front les diferents contrarietats.

- o **Grups d'iguals**

Quan el nen o la nena, cap als 12 anys, arriba a l'adolescència, se sol distanciar de la família i apropar-se a algun grup d'iguals. Comença la recerca de la pròpia identitat, de trencament d'un model que considera que ha estat assignat per la família.

S'inicia una etapa de recerca personal, on es posa en dubte el què ha adquirit el llarg de la seva infantesa. Comença un distanciament dels membres de la família per buscar una identitat en un grup d'iguals que sigui la seva referència. Pons (2008) afirma que "l'adolescent té dues tasques fonamentals a realitzar: assolir la pròpia identitat i crear un projecte personal". L'adolescent inicia un tanteig en noves relacions, cerca l'acceptació i el sentir-se integrat en un grup on ell senti que és diferent, que marca la diferència amb allò que estava establert fins aquell moment. Aquest procés és del tot important pel seu desenvolupament personal i la cerca del seu projecte vital, i tant pares com altres agents educatius han d'acompanyar des de la prudència aquest camí que fa l'adolescent o el jove.

La majoria de joves viuen el procés amb cert inestabilitat, doncs es distancien de la seguretat familiar i entren en contacte amb diferents grups que els donen cert suport. Com afirma Aznar (2008) "la ingent quantitat de canvis que nois i noies han d'experimentar en menys d'una dècada fan que cadascú d'ell s'enfronti a la pèrdua del nen que ja no és, i a la de l'adult que fantasejava ser. És una activitat febril, en la qual intenten lligar la biografia que han anat construint fins al moment, el seu estil sentimental i la nova complexitat de les seves relacions, amb la idea que tenen de sí mateixos i la seva capacitat per assumir les ansietats i esperances d'una vida adulta".

És una etapa molt agitada, de desorientació personal important; segons es doni aquest procés l'alumne pot mostrar més actituds problemàtiques envers a ell o a la resta de persones que l'envolten. Segons Knobel (1998) els adolescents travessen normalment desequilibris i inestabilitats extremes que els obliguen a recórrer a defenses i conductes també extremes, per la qual cosa es pot parlar d'una veritable "patologia normal de l'adolescent".

Aquests grups a què l'adolescent s'apropa generen unes lleialtats específiques, solen tenir diferents estètiques i/o diferents pautes de relació. Normalment, acostumen a ser força funcionals i ajuden al creixement i a la socialització dels seus membres. Durant aquesta etapa, fan una funció molt important de contenció emocional i d'acompanyament.

La recerca d'identitat és la principal motivació per la que els joves s'agrupen, tot generant un intercanvi de creences i valors. Aquells joves més desorientats, o amb mancances personals per relacionar-se, són candidats a entrar a formar part de grups més aviat disfuncionals. Raó per la qual el paper del tutor en aquests moments és crucial per acompanyar-los en el seu desenvolupament i estar alerta de com es desenvolupa aquesta etapa per poder intervenir des de les diferents institucions educatives.

1.1.3/ INTERVENCIÓ EDUCATIVA PER A UNA MILLORA DEL BENESTAR I LA SALUT MENTAL.

El benestar d'una persona depèn de múltiples factors. És un terme que s'ha treballat molt, però sovint des del dèficit i no des de la capacitat i la plenitud. El benestar va molt lligat a la salut mental i sempre se'n sol parlar quan es deixa de tenir. En aquest estudi es parteix de la base que per tenir una bona salut mental l'educació és fonamental. La psicoteràpia entra quan es perd la salut mental; l'educació treballa per mantenir-la, potenciar-la i augmentar-la. Ambdues disciplines es complementen en molts moments i treballen paral·lelament en certes èpoques de la persona.

La OMS (2010) deixa clar que "la salut mental abasta una àmplia gamma d'activitats directa o indirectament relacionades amb el component de benestar mental, està inclosa dins la pròpia definició de salut de la OMS: *uns estat de complert benestar físic, mental i social, i no solament l'absència d'afeccions o malalties*. Està relacionada amb la promoció del benestar, la prevenció de trastorns mentals i el tractament i rehabilitació de les persones afectades per aquests trastorns."

D'aquesta definició, val la pena destacar els següents punts a tall de conclusions:

- 1/ Podem veure que la salut mental està inclosa com una part de la salut en general, no està separada, no es concep com una cosa aïllada i sense connexió amb l'entorn més proper. Salut física i salut mental és un tot inseparable i el fet d'estudiar-ho per separat no és més que una estratègia per poder realitzar el seu estudi .
- 2/ Salut i malaltia no s'oposen. El contrari de salut és no salut, es pot tenir salut i estar malalt, i a l'inrevés.
- 3/ Cada societat construeix la seva pròpia concepció del què vol dir viure una vida sana mentalment, doncs és la societat qui defineix els indicadors d'aquesta salut. Salut suposa les capacitats d'estimar, treballar, tolerar i gaudir?. O suposa la capacitat de tenir una vida espiritual? Quines són les pors tolerables per considerar que es té salut mental?. Cada societat emmarca els criteris de salut mental: per a algunes societats certes conductes poden ser de plena salut mental i, per a d'altres, amb la mateixa conducta es considera que la persona està mancada de salut mental.

Parlar de salut mental és parlar d'un concepte totalment variable i dinàmic, que depèn de múltiples variables. Tot i això, es pot estructurar en quatre categories de variables, tenint present que no són compartiments estancs, sinó que estan interrelacionades totes quatre.

Serien les següents:

- Variables econòmiques i mediambientals: categoria social, condicions de vida, alimentació, contaminació, medicaments,
- Variables biològiques i genètiques: predisposició, capacitat de les diferents intel·ligències, aspecte físic, sexe,
- Experiències vivencials: pèrdues, afecte, solitud, parella, fills, vida laboral, ...
- Context sociocultural familiar i escolar: creences personals i socials, gestió relacional i vincles personals, límits i normes socials, valoració personal o social, valors (egoisme/altruisme, esforç/deixadesa, narcisisme/solidaritat, responsabilitats...), voluntat,.....

És en aquesta última categoria on incideix de ple l'educació i on el treball tutorial té molt a fer. La resta de variables no estan a l'abast per ser modificades des dels centres educatius. Com s'ha dit abans, i com reflexa la totalitat de les definicions esmentades, una construcció personal correcta i unes relacions funcionals són la base de la salut mental de la persona, o de la seva manca. Dependrà també, de la predisposició genètica i biològica o dels recursos econòmics que una persona tingui, però no s'hi pot intervenir des de la vessant educativa i relacional que s'estableix a l'escola.

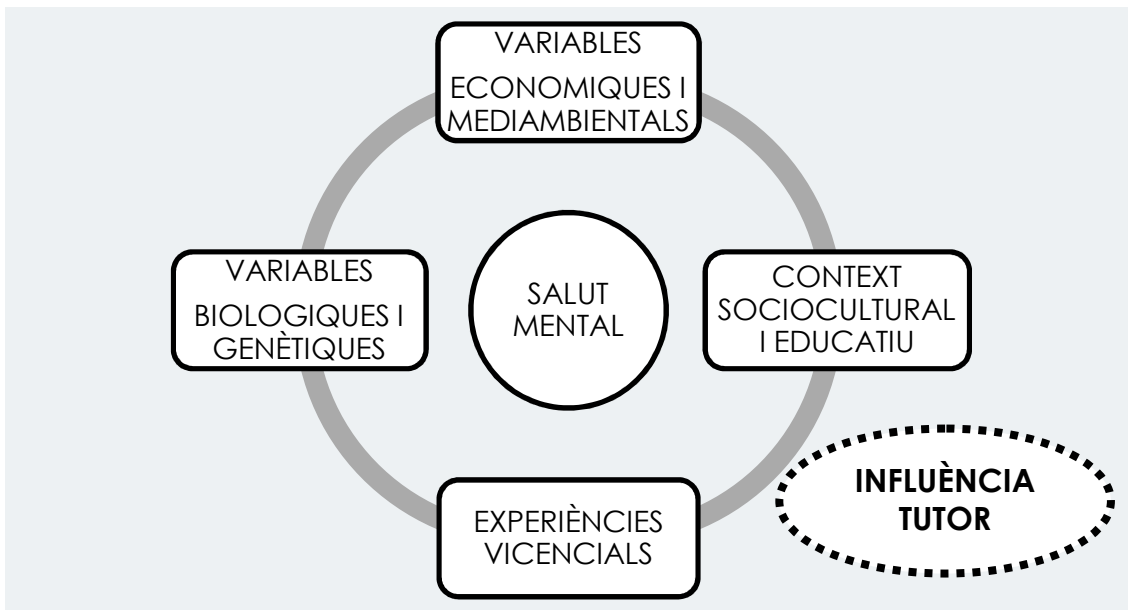


Figura 1 Components salut mental i influència tutorial

Els principals indicadors que reflexen els malestans contemporanis i que es detecten a l'escola són:

- Violència
- Dificultat relacional
- Angoixa, desbordament emocional
- Pors
- Dèficit d'atenció
- Anorèxia-bulímia
- Addiccions
- Desmotivació
- Obsessions i compulsions
- Depressió
- Psicosi

Educar no és fer intervencions de caire psicoterapèutic en persones alterades; quan apareixen segons quins símptomes la tasca educativa, sigui de la família o de l'escola, es pot fer una derivació al professional adequat dins la xarxa.

Pel que fa a l'escola, l'objectiu és potenciar el bon tracte (Barudy 2007) de l'alumnat per augmentar la seva resiliència. Aconseguir que tingui fortalesa per afrontar els reptes acadèmics, relacionals, o altres factors vinculats a la gestió de la convivència, ja sigui en el propi centre escolar o fora d'ell. Doncs la resiliència és un dels puntals de la salut mental (Cyrulnik, 2006).

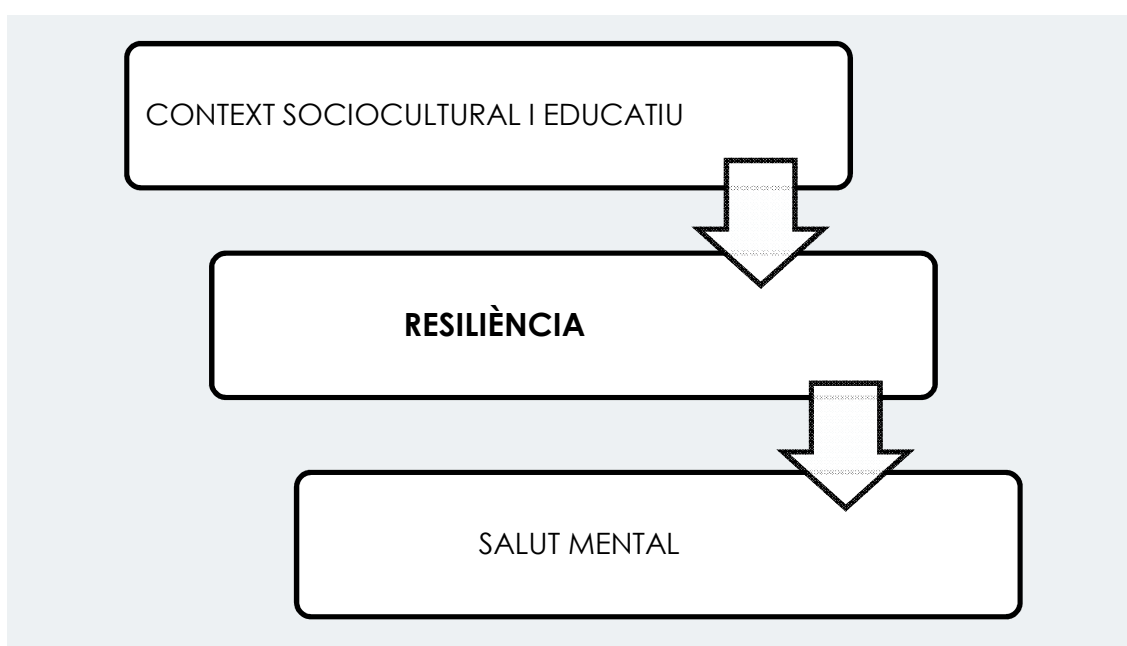


Figura 2 Resiliència i educació

Cal potenciar les competències per la vida i el benestar com afirma Nuria Perez (2006), tot acompanyant en aquest procés d'aprenentatge.

1.1.4/ REFLEXIONS

Hi han múltiples factors que condicionen i modifiquen constantment la societat, però cadascú de nosaltres també és un element de canvi. Es rep influència i es té influència. Hi han coses difícils de modificar, d'altres més fàcils, i és en aquestes darreres on es té la possibilitat d'influir. L'educació s'ha de centrar en els aspectes en què es pot influir, que no sempre són els que l'educador vol però és per on pot començar.

La societat té uns trets específics i demana respostes educatives per ajudar a què els adolescents trobin el camí de creixement adequat. S'han de canviar les respostes educatives de tots els agents implicats, doncs el resultat no és satisfactori; no obstant això, no es pot tornar a respostes conegudes ja que, probablement, no funcionarien. A situacions noves, respostes noves. S'han de buscar nous posicionaments per educar a la joventut del segle XXI.

1.2/ ORIENTACIÓ EDUCATIVA

1.2.1/ INTRODUCCIÓ

Si es busca la definició d'orientació en el diccionari Espasa, se'n troben de diferents; la més propera al sentit que aquí se li dóna és "informar a alguna persona d'allò què ignora i desitja saber, de l'estat d'un assumpte o negoci, per a que sàpiga mantenir-se en ell". La paraula orientar té un significat ampli i, sovint, una interpretació força diversa quan parlem d'orientació educativa.

Maria Luisa Rodríguez (1988), descriu l'orientació com un procés que té per finalitat "guiar, conduir, indicar de manera processual per ajudar a les persones a conèixer-se a sí mateixes i el món que les envolta". Una altra definició la aporta en Bisquerra (2002) dient que "és un procés d'ajuda continu a totes les persones, en tots els seus aspectes, amb l'objectiu de potenciar el desenvolupament humà al llarg de tota la vida"

S'ha de tenir en compte que l'orientació psicopedagògica és un àrea relativament nova i amb un reconeixement exponencial. Com afirma Sabaté (2006), "és una activitat professional tan recent que la seva implantació en els sistemes socials i educatius ha anat tan ràpida que no ha donat temps per a l'elaboració d'un corpus teòric cuidat i unificat". L'orientació encara està fent l'encaix en el sistema educatiu d'aquí encara no estigui del tot ben definida.

En aquesta recerca es centrarà en un aspecte específic de l'orientació, com és l'acció tutorial i, més en concret, en les tasques del tutor o tutora. Però

prèviament es presentarà un marc referencial d'allò que ha estat i és l'orientació educativa.

Com s'ha vist en el capítol anterior, la societat actual està en constant canvi, la qual cosa provoca incertesa. Una incertesa que és present al llarg de la vida ja que, com s'ha dit, (Bauman 2005), la persona pot canviar d'identitat diverses vegades al llarg de la vida. És per aquesta raó que la societat està cada cop més desorientada, amb paradoxes com el tenir molt però sentir malestar (Lipovetsky 2008). Una societat amb dificultats per madurar (Camps 2008) que no troba el camí per educar els seus adolescents.

Descobrir noves formes de "fer" vol dir descobrir noves formes de "ser". Els canvis són lents i la ment els ha de poder assimilar per trobar la forma d'arribar a "ser", i poder actuar amb coherència amb la identitat que la persona s'ha construït.

És en aquest context on l'orientació educativa, i en especial als centres educatius, agafa més força i més sentit. Acompanyar en els canvis.

1.2.2/ L'ORIENTACIÓ: UN CAMÍ EN EL SEU INICI

Maria Luisa Rodríguez (1995) ens deia que "orientar és idèntic a educar". Paraules amb molta transcendència, que indiquen el procés d'implantació de l'orientació en la nostra societat. Entenem l'orientació i l'educació com paraules amb significats similars. L'orientació educativa està estretament lligada al desenvolupament humà i aquest a l'educació que es rep. És un procés circular que es retroalimenta contínuament.

L'orientació, com s'entén avui en dia, és una disciplina relativament nova, tot i que des dels orígens de la Humanitat s'han donat sempre moments en què les persones ajuden a d'altres persones. Des de sempre els pares han orientat als fills. Des de l'antiga Grècia ja es parlava d'educació i la importància del mentor per a que es donés un bon desenvolupament de la persona. Tal i com comenta Bisquerra (1996), va ser Sòcrates qui ja en aquella època va adoptar el

famós lema del temple de Delfos "coneix-te a tu mateix", que no deixa de ser un dels principis de la orientació.

Posteriorment va ser Plató qui va explicar la importància que té l'entrenament per desenvolupar les capacitats innates. O Aristòtil, que parla de la felicitat si la persona aconsegueix desenvolupar les seves potencialitats.

Com es pot veure, l'orientació ha estat des de fa anys en la societat, i la qual cosa ha permès aprendre dels errors i de l'experiència dels altres, per saber millor quin camí s'havia d'agafar, o es volia agafar.

Al llarg de la Història es pot observar que s'han produït moltes aportacions de molts pensadors de diferents èpoques, com es pot observar en els exhaustius reculls que ens aporten Rafel Bisquerra (1996) o Maria Luisa Rodríguez (1995). El fet que a principis del segle XX aparegués un moviment que va donar peu al naixement de l'orientació com a disciplina pròpiament reconeguda, no va ser espontani. Va ser un moviment que es va anar gestant al llarg dels segles, amb els seus avanços i els seus retrocessos però, tal i com la societat anava millorant, l'orientació feia un pas endavant. El fet que a principis de segle es donés aquesta eclosió de l'orientació va ser donat per diferents raons. Veiem-ne algunes:

Raons d'àmbit social, una societat a finals del segle XIX i principis del XX emergent d'un canvi d'època, amb ganes de canvis. La persona pren cada cop més rellevància. La persona pren consciència d'ella mateixa i apareixen noves necessitats, lligades a la seva satisfacció personal, a la realització de projectes personals, a la cerca de la felicitat.

Raons acadèmiques. És en aquest moment quan des de les institucions acadèmiques comencen a aplicar programes, tot i que des dels seus inicis l'orientació era pràctica, poc a poc la Universitat comença a desenvolupar tot un cos teòric al seu darrera. Se'ns comencen a fer recerques i a aplicar diferents programes que marcaran un recorregut de l'orientació al llarg d'aquests anys.

Raons econòmiques. Des del sector empresarial es comença a veure la importància de l'orientació, i de la seva implicació en la gestió dels recursos

humans. Com comenta Bisquerra (1991), "la motivació del personal, el seu grau de satisfacció en el lloc de treball i el clima de l'organització són factors determinants de la productivitat". El sector empresarial i productiu entén que, per millorar la seva producció, necessita persones que rendeixin més i, molt tímidament, s'inicia una integració de l'orientació en la cerca de treball.

Tot repassant els fets més destacats d'aquest procés que ha seguit l'orientació, es pot dir, segons Bisquerra (1996), que el naixement de la orientació coneguda com a disciplina va ser el 1908, quan va aparèixer el terme "vocational bureau" a la fundació de Boston. Aquest fet va ser seguit per la publicació de *Choosing a Vocation* de Parsons el 1909, encunyen per primer cop el terme d'"orientació vocacional".

L'orientació agafa un auge important pel fet que la societat busca viure la vida amb més plenitud, comença la cerca d'aconseguir la felicitat en les tasques laborals o en els projectes vitals. Un altre fet que propicia el seu creixement és la necessitat d'ajudar en l'elecció de professió a persones que s'havien d'incorporar al mercat laboral (Lledó 2007), fet que també interessava a les empreses per tal de millorar la producció.

L'orientació en el terreny educatiu també es considera que va tenir els seus inicis a primers de segle amb Jesse B. Davis al 1907, en instaurar des del currículum escolar un programa d'orientació escolar a la seva escola de Detroit, amb elements d'orientació personal i professional (Bisquerra 1996). Posteriorment, l'any 1913, Davis, va ser nomenat Director d'Orientació Professional de la ciutat i va aconseguir implantar el programa a totes les escoles de la ciutat.

Els fets es varen succeir ràpidament i es considera a Truman L. Kelly com la persona que va encunyar per primer cop el terme orientació educativa, el 1914 quan va presentar la seva tesis doctoral. En la seva concepció, l'orientació educativa consisteix en una activitat educativa, de caràcter processal, adreçada a proporcionar ajuda a l'alumnat, tant en l'elecció d'estudis com en la solució de problemes conductuals o d'adaptació a l'escola. La orientació educativa ha d'estar integrada en el currículum acadèmic.

L'aparició de l'orientació també es va donar paral·lelament a Europa, però no hi ha un moment precís, tot i que es coincideix en que va ser Christiaens qui va ser el primer en fundar a Brussel·les el primer servei d'orientació professional a Europa. Un tret distintiu que marca diferència amb EEUU es el fet que a Europa l'orientació està més lligada a instàncies públiques. A EEUU l'orientació està més lligada a iniciatives privades.

En el terreny educatiu, l'orientació va fer un salt important quan, cap als anys 30 i de la mà de Brewer, l'orientació educativa adquireix una dimensió més àmplia i sistèmica. Fins aquell moment, l'orientació a l'escola es centrava en l'orientació vocacional i professional. Va ser en aquest moment quan l'orientació obre els seus àmbits tot orientant a l'alumnat en els itineraris educatius que pot seguir i en els processos de creixement personal. Les tres branques que hi ha clarament establertes en l'actualitat: la personal, l'acadèmica i la vocacional-professional.

A tall de recollir breument quin ha estat el procés que ha seguit l'orientació fins arribar a l'actualitat, ha estat M. Luisa Rodríguez (1995) qui ha fet un recull dels diferents models que permeten entendre l'evolució de l'orientació al llarg d'aquest darrer segle i que han propiciat la creació d'una orientació holística com l'actual:

- 1/ Model d'orientació professional de Frank Parson. Centrat en la oferta professional.
- 2/ Model d'orientació educativa de Brewer i Kelly. Centrat en l'orientació educativa i d'adaptació escolar.
- 3/ Orientació per a la classificació i ajuda a l'ajust de Koos i Kefauver l'any 1932. Aquest model amplia la seva mirada buscant la satisfacció i la millora educativa, tant escolar com extraescolar.
- 4/ L'orientació com a procés clínic, o més conegut com a "counseling" que arranca cap els anys 40-50. Els seus representants més destacats són Paterson i Williamson. És un model individual, centrat en els problemes o dificultats personals de la persona.

5/ L'orientació com a procés de presa de decisions. Arthur J. Jones, cap el 1964, elabora aquest model centrat en la presa de decisions vocacionals, però poc a poc es va anar ampliant a la presa de decisions en tots els àmbits de la persona. L'objectiu és arribar a l'auto-orientació.

6/ Model d'orientació centrat en el desenvolupament de la carrera. Donald E. Super és el principal representant d'aquest model. Es passa de l'orientació centrada a l'adolescència per donar-li un enfocament d'orientació al llarg de tot el cicle vital de la persona. Amb aquest model s'inicia tot una trajectòria en l'orientació que compren tots els cicles i àmbits vitals. L'orientació acompanya a la persona en tots els moments de canvi. Tota persona i al llarg de tota la seva vida és susceptible de ser orientada. L'orientació s'universalitza.

Serà a partir dels 70 quan, segons Bisquerra (1996), es comença a especialitzar l'orientació a certs col·lectius amb unes necessitats específiques pel seu desenvolupament. Serà aleshores quan es comença a parlar d'atenció a la diversitat, en especial per aquests col·lectius. Actualment, aquesta mirada ha estat superada i s'entén que tota persona és diferent; per tant, la funció de l'orientació és buscar la millor estratègia per donar la millor resposta a cada persona, doncs cadascú és diferent.

Pel que fa al procés seguit de l'orientació en Espanya, queda clarament recollit a l'obra d'Àngel Lledó (2007); tant sols cal destacar que, si bé inicialment va començar a donar els primers passos igual que a la resta del món, cap a primers de segle XX, quan va esclatar la guerra civil es van aturar quasi totes les iniciatives. No va ser fins l'any 1970 amb la LGE que es va reprendre i la societat i, en especial, els professionals de l'educació no tenien assumida la tasca orientadora en aquell moment (Lledó 2007). Fet que marca, a parer de l'autor, les dificultats que va tenir, i que encara avui en dia es tenen, en la construcció de la identitat professional dels tutors o tutores a l'hora de portar a terme la seva tasca dins l'acció tutorial.

Es pot dir que la implantació de l'orientació en el territori espanyol és força recent, molt més que a la resta d'Europa, degut al temps en què l'orientació

no va existir, fet que explica les dificultats de creació d' una tasca orientadora eficient i eficaç, tot i el grans avanços a nivell legislatiu que s'han fet.

L'orientació dins la nostra societat està en l'inici del seu camí i tot just la societat comença a prendre consciència de la importància dels processos d'acompanyament. A les empreses, els processos de mentoria, tutoria o coaching són cada cop més freqüents; dins d'aquesta tendència, també cal dir la figura del responsable de recursos humans ja està integrada plenament. En els processos d'inserció laboral es veu com un element clau, davant al creixent augment d'atur. Els processos d'orientació professional estan augmentant en tot el territori. Un aspecte que ha crescut exponencialment els últims anys ha estat la demanda d'orientació pel creixement personal. Cada cop són més les persones que busquen a persones que els acompanyin en la cerca d'estats personals millors, que omplin i que satisfacin més les seves vivències. A nivell educatiu, que és l'àmbit de l'orientació d'aquesta recerca, és on més s'ha regulat i on s'hi han abocat molts recursos humans i materials. Però la realitat es tossuda i les aules mostren dia a dia la necessitat de millorar aquest procés d'acompanyament dels adolescents.

1.2.3/ L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA AVUI

Segons Álvarez (2006) "l'orientació té com a finalitat contribuir al desenvolupament de l'alumnat en tots els seus aspectes: cognitiu, professional, acadèmic, social, emocional, moral, etc. A això s'anomena també desenvolupament de la personalitat integral de l'alumnat. Incumbeix a l'orientació els aspectes del desenvolupament personal que no estan contemplats en les matèries acadèmiques ordinàries"

Buscant un autor més concret, com és Batalloso (2007), comenta que l'orientació en l'actualitat i a l'estat espanyol "es caracteritza per una forta especialització psicopedagògica, una organització escolar majoritàriament burocratitzada i rutinària i un treball doblement centrat en el receptor tecnocràtic a base programes escrits i informàtics, fitxes de tutoria i de recuperació, informes i intervencions pal·liatives adreçades a suavitzar les

conseqüències o a eliminar els símptomes dels cada cop més nombrosos problemes i conflictes que es presenten en els centres educatius" .

Aquesta mirada d'un orientador d'un institut recull el sentir de la comunitat d'orientadors. Una orientació que es burocratitza i, que dins d'un sistema clarament estructurat per disciplines específiques, l'encaix de la qual està marcada per la dificultat. L'orientació és cosa de tota la comunitat educativa, els psicopedagogs, psicòlegs o pedagogs amb unes funcions determinades, el professorat amb altres funcions i el personal auxiliar amb unes altres. Però és cosa de tots, ja que la orientació és inherent a l'acte d'ensenyar: en tot moment es pot estar fent orientació.

Segons Morin (2000), un dels problemes que ha de d'afrontar l'educació actualment és el sorgit per l'especialització disciplinar. Una especialització necessària per avançar en el coneixement, la possibilitat de recerca i l'aprofundiment científic i tècnic; però, justament aquesta especialització fa perdre la mirada holística i les connexions interdisciplinars i multidisciplinars.

L'especialització disciplinar segons Batalloso (2007) porta a quatre grans problemes :

- 1/ Desorientació educativa de l'alumnat. No hi ha un referent que articuli els aprenentatges i doni unitat al procés educatiu. Avui en dia es parla d'educar en competències, però, qui ensenya i avalua les competències transversals?
- 2/ Divisió i comunicació del professorat. El professorat es tanca i es coordina més per departaments que per equips docents, fet que propicia que es generin grups de poder en els centres.
- 3/ Pèrdua de responsabilitat professional. La responsabilitat es centra només en el terreny de l'especialització. Al declarar-se professionalment incompetent per orientar o educar, el professorat es desresponsabilitza d'unes funcions inherents a la seva tasca.
- 4/ Desvinculació organitzativa. El professorat perd la mirada sistèmica de la seva tasca. El conjunt de la seva organització no es pot contemplar en estar centrat només en la seva especialitat.

L'orientació educativa ha entrat en els centres educatius com un afegit més. Com una especialitat més. No s'ha aconseguit crear una identitat a tot el professorat d'orientador educatiu. Es veu com una parcel·la de l'orientador professional que hi ha a cada centre educatiu, tot i que no es poden menystenir els avanços que s'han donat els últims anys en el terreny de la tutoria.

1.2.3.1/ Model d'orientació educativa

El servei d'orientació és sinònim de qualitat educativa. Així ho entenen tots els sistemes educatius dels països desenvolupats. Tot i això, les diferències en el model orientatiu és força diferent depenent del país. A EE.UU, l'orientació sempre ha estat dins del sistema educatiu i s'ha donat un fort moviment en aquest sentit en tenir una gran autonomia de centre i poder portar a terme diferents experiències sense haver de consensuar-les amb tot el sistema (Rodríguez Espinar, 1993). Aquesta és la situació de molts països d'Europa, ja que, per poder canviar el model d'orientació al centre educatiu, s'ha de donar un canvi de tot el sistema educatiu. Tot i això, cal tenir present els esforços que l'administració catalana a partir de la LEC està fent per potenciar una vertadera autonomia de centre.

Serà a partir del 1990, amb la LOGSE, quan es dóna un impuls a l'orientació dins dels centres educatius seguint les línies marcades per la Unió Europea (Lledó 2007), que són:

- Procés continu, la orientació va més enllà de l'educació formal
- Integració dins del projecte educatiu del centre
- Implicació de tots els agents educatius del centre
- Suport d'assessorament de serveis externs
- Adquirir el rol d'orientador per part dels professionals educatius
- Implicar a l'alumnat en el seu propi procés orientador

A Catalunya es varen marcar certes diferències respecte a la resta de l'estat espanyol, tot i que l'estructura del model és la mateixa. Aquesta està basada,

segons Alvarez (2003), en tres nivells: l'acció tutorial, els Departaments d'orientació i els equips de sector.

En el següent quadre es pot veure el model d'orientació que s'aplica actualment als centres educatius de secundària.

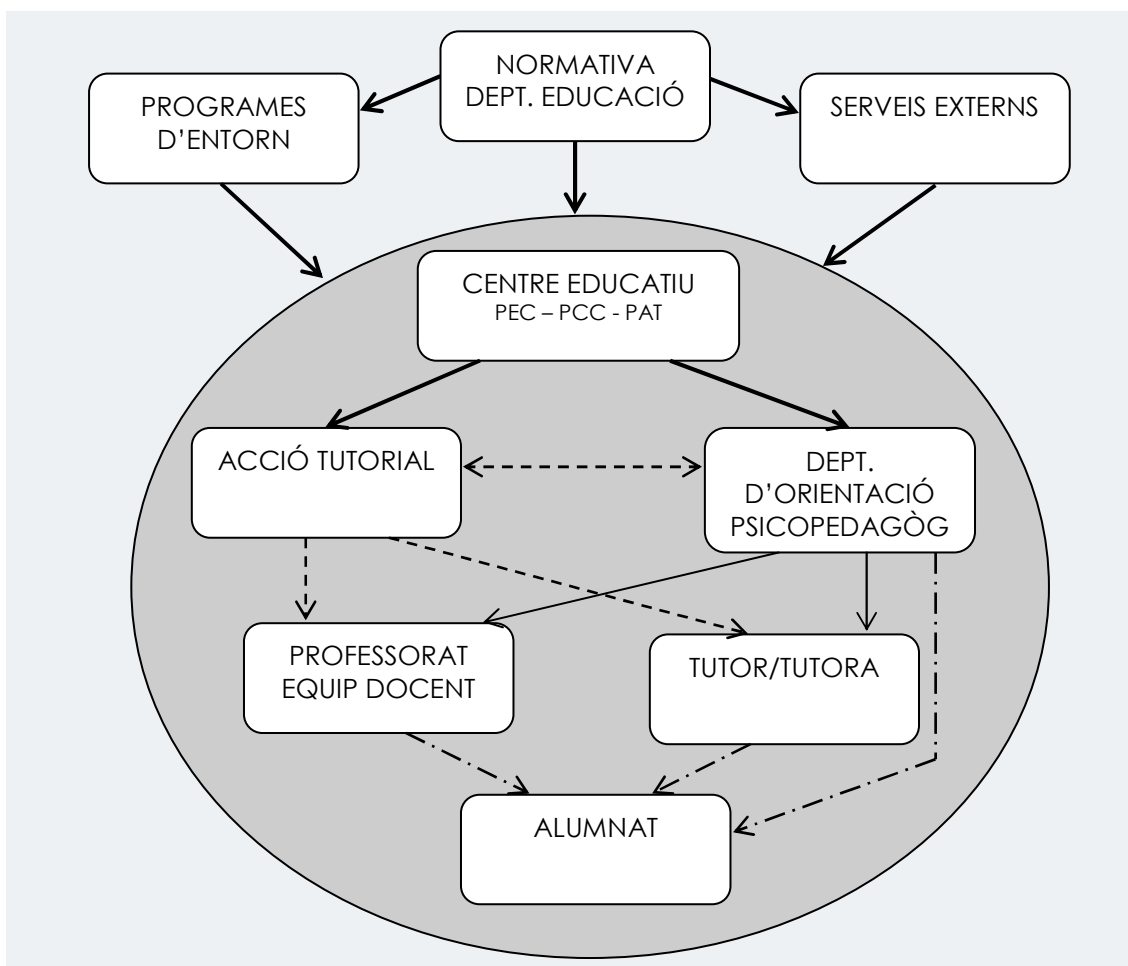


Figura 3 Model d'orientació a un centre educatiu de secundària

Com es pot observar a primera vista és una estructura rígida, on la planificació parteix del Departament d'Ensenyament que, a partir de la legislació i la normativa d'inici de curs, articula l'engranatge d'aquest disseny.

Els serveis externs, com l'EAPs o els ELICs, son externs als centres educatius i intervenen en funció de la demanda que faci el centre, pactant la seva intervenció. Alhora, el departament estableix quines són les vies de col·laboració amb els altres serveis externs de l'entorn, com Serveis Socials, CSMIJ i altres o amb programes d'orientació propis de l'entorn.

El centre planifica la seva programació en funció de les directrius del Departament d'Ensenyament. És aquí on el centre té certa autonomia per prioritzar aquells aspectes que cregui més oportuns donada la peculiaritat del seu alumnat i les necessitats que se'n deriven. Porta a terme la concreció en el projecte curricular del centre i el seu pla d'acció tutorial. Aquests documents, com són el PEC, PCC o el PAT, són les eines que guiaran la intervenció en el procés d'orientació de l'alumnat. S'han de definir quins eixos es prioritzen en l'acció tutorial i en quins àmbits haurà d'intervenir el Departament d'orientació. El Departament d'orientació pot estar reconegut o no; en qualsevol cas, està representat pel professor orientador del centre. Val a dir que a Catalunya el professor d'orientació fa dos anys que existeix com a tal, ja que fins aleshores era el psicopedagog del centre. Aquest professor orientador té una diversitat de tasques molt gran, com són:

- Assessorament als agents educatius del centre
- Dinamització i participació en coordinacions diverses
- Diagnòstic i detecció de necessitats d'atenció específiques, ja siguin grupals o
- Col·laboració i suport en les tasques d'acció tutorial i als tutors. El Departament d'orientació o l'orientador tenen la funció, entre altres tasques, d'assessorar i donar suport a l'equip docent i als tutors en tot el procés de creació de l'acció tutorial. També té la possibilitat, si està estipulat en el centre i es genera la demanda, d'atendre directament a l'alumnat.
- Docència en àmbits relacionats en la seva especialitat
- Altres que li encarregui l'equip Directiu

Cadascun d'aquests àmbits d'actuació obre un camp de treball que pot ser molt ampli. A la realitat i en el treball del dia a dia, és fa difícil poder donar resposta a totes aquestes tasques, fet que provoca que es prioritzin certes tasques en funció de les directrius que marca l'equip directiu.

La legislació contempla que l'acció tutorial és compartida per tot el professorat. Aquesta es porta a terme a partir del desplegament dels seus currículums i de l'acció orientadora o educadora que en tot moment té un professor davant de l'aula. Tanmateix, es nombra a un professor de l'equip

docent com a tutor o tutora del grup, que és responsable del procés orientador que segueixi el seu grup. Per aquesta funció té assignat uns recursos, tant de retribució econòmica com d'espai i temps. En el següent apartat, abordarem les tasques a desenvolupar pel tutor o tutora.

Existeix una gran diversitat d'equips professionals que actuen externament als centres i que hi donen al seu suport. La intervenció al centre pot ser molt diversa. El servei extern amb una referència més clara i més directa són els EAPs, equips d'assessorament psicopedagògic, que hi intervenen un cop a la setmana. Els EAPs negocien la seva intervenció a l'inici de curs, en funció de les prioritats del centre.

Tots els equips de sectors estan formats per diferents professionals que atenen a l'alumnat en funció de les seves necessitats. Segons la problemàtica, aquests equips es veuen amb la necessitat cada cop més extensa, de coordinar-se per poder donar una resposta més útil. La qüestió es poder focalitzar els esforços en l'atenció a l'alumnat de forma interdisciplinària. El següent gràfic (Giner i Puigardeu, 2010) explicita l'estratègia de treball en xarxa que s'està implantant cada cop en més casos, especialment si revesteixen certa problemàtica.

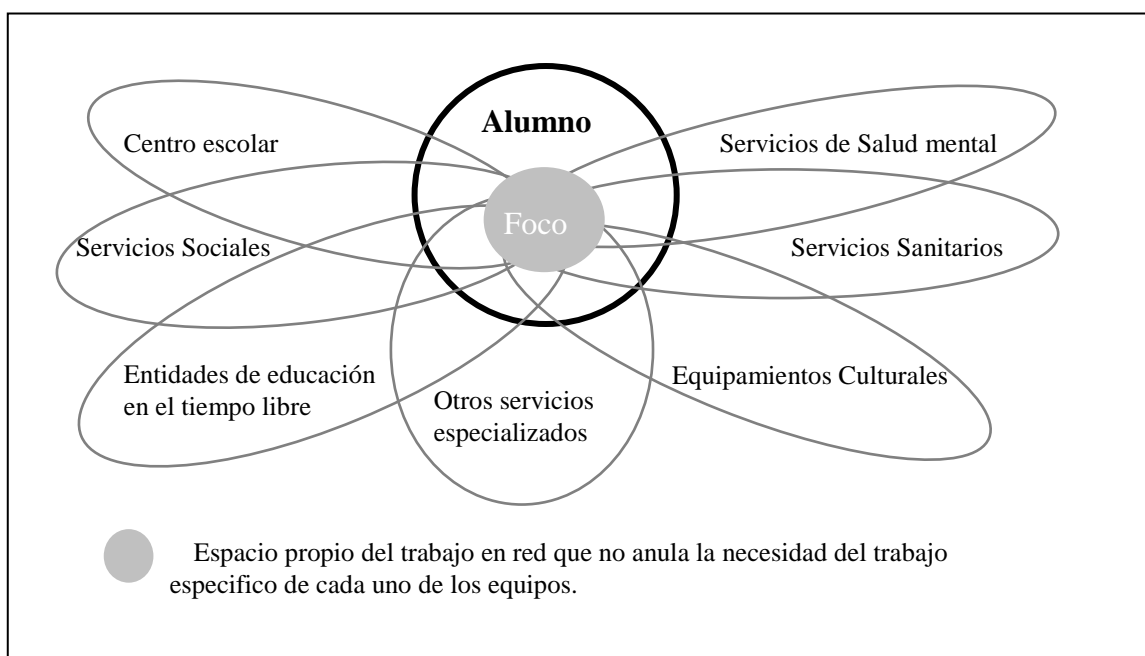


Figura 4 xarxa

El sistema que s'ha presentat és el que funciona en general en tots els centres, si bé és cert que es poden detectar diferències importants d'un centre a un altre, degut a la flexibilitat que té el centre a l'hora de prioritzar les seves línies d'acció per adaptar-se al territori.

Tot i això, també en línies generals, tal i com ja exposa Manuel Álvarez (2003), aquest model té aspectes a millorar. Aquí es detallen algunes propostes de millora:

- 1/ Delimitació de les tasques de cadascun dels professionals implicats en el procés d'orientació.
- 2/ Potenciar el treball interdisciplinari dels professionals que configuren els diferents equips de suport extern al centre.
- 3/ Implantació i consolidació dels departaments d'orientació als centres educatius.
- 4/ Dinamització de l'acció tutorial als centres educatius. Reconeixement de la tasca tutorial. Millora de la formació inicial i permanent del professorat-tutor.
- 5/ Crear una Llei i els organismes adients per tal que vetllin per augmentar el nivell de qualitat de la orientació en el nostre país.
- 6/ Definir les competències professionals dels orientadors/es- tutors/tutores i ajudar a la construcció de la seva identitat professional.
- 7/ Potenciar l'intercanvi d'experiències en el camp de l'orientació.

Aquesta recerca s'ha centrat especialment en saber les competències que ha de tenir un tutor o tutora i en avaluar el procés formatiu seguit per adquirir les competències i la identitat com a professional de l'orientació.

1.2.3.1/ L'orientació i el vincle tutorial en educació

L'educació té una realitat, com ja s'ha dit, complexa. Les diferents reformes educatives que s'han anat succeint han portat unes millores inqüestionables en alguns aspectes. Però aquestes reformes, segons Sebastián Rodríguez (2006), han provocat un seguit de canvis de molta transcendència. Aquests són:

- Prolongació de l'escolaritat obligatòria. Això comporta una major heterogeneïtat, un increment de conductes problemàtiques, com l'absentisme, l'abandonament d'estudis, conductes disruptives o trastorns de la conducta.
- Increment de la realitat multicultural. Major atenció a la diversitat, major dificultat de cohesió grupal.
- Demanda de la societat d'atenció individualitzada de l'alumnat.
- Diversificació de l'oferta educativa post secundària.
- Major autonomia dels centres.
- Augment de les avaluacions per saber si el sistema educatiu pot millorar.

És en aquest context que l'orientació pren molt de sentit per poder donar resposta a la gran quantitat de demandes que es fa avui en dia a l'escola.

L'orientació té dues mirades: una més restrictiva, que fa una funció de catalogació de l'alumnat i d'ajust en el sistema escolar; i, una altra més oberta i més sistèmica que entén l'orientació com una funció total de l'educació. Segons Rodríguez (2006), "és en aquest enfocament on la funció tutorial pren especial importància com indicador clau d'una concepció educativa de la orientació". Els reptes que té l'escola avui en dia precisen d'una orientació vehiculitzada a través de l'acció tutorial, que sigui forta i reconeguda.

Es fa evident la importància que pren l'acció tutorial en els processos d'educació com sistema d'orientació integral de l'alumnat. Com agent educatiu professional. Així ho recullen diferents autors com Lazaro i Asensi (1986): "...l'acció tutorial és inherent a l'activitat educativa del professorat. El seu camp d'acció es refereix als processos relacionats amb la orientació escolar". O també Álvarez (2006): "L'acció tutorial és la orientació portada a terme pel tutor i per la resta del professorat i es podria definir com l'acció formativa d'orientació i ajuda que el professor-tutor i la resta d'equip docent realitzen amb el seu alumnat a nivell individual i grupal en els àmbits personal, escolar i professional, al mateix temps que exerceixen la seva funció docent". També queda afirmat per Bisquerra (2006): " L'acció tutorial és el conjunt d'activitats educatives impartides per tot el professorat que dona docència a un grup d'alumnes. La finalitat de l'acció tutorial és optimitzar el

desenvolupament de l'alumnat en tots els seus aspectes. Suposa educar per a la vida". Afegeix: "El tutor és el professor que s'encarrega de coordinar el desenvolupament integral de la personalitat de l'alumnat. Principalment en aquells aspectes que no estan suficientment contemplats en els continguts de les matèries acadèmiques ordinàries, ... , ha d'exercir un lideratge democràtic"

L'acció tutorial és responsable d'acompanyar en aquest camí que fa l'alumnat de creixement i capacitat personal. Adela Cortina (2007), aporta: "l'orientació contribueix a la consecució dels objectius i les grans finalitats que té l'educació". La finalitat de l'educació és ajudar a capacitar a les persones, a fer-les autònomes, i a que sàpiguen moure's en el seu context.

Bauman (2007) ens aporta les següents paraules sobre capacitat, per ell "és arribar a ser capaç de prendre decisions i actuar eficaçment d'acord amb elles i això, al seu torn, comporta la capacitat d'influir sobre les diverses opcions que es tenen a l'abast, com també sobre l'entorn social en que es trien i se segueixen aquestes opcions,....el desenvolupament de capacitats requereix la construcció i reconstrucció de lligams entre les persones, el desig de col·laborar amb els altres en l'esforç continu per assolir el desenvolupament de les seves facultats latents i la utilització adequada de les seves aptituds".

Bauman presenta la importància del vincle entre les persones per poder créixer. Es fa del tot imprescindible la creació d'una vinculació entre l'alumnat i tutor o tutora per optimitzar el procés orientador.

Agafant les paraules de Geddes (2010): " La reacció i resposta del docent a la conducta del seu alumnat ocupa un lloc prioritari en el debat sobre les dificultats emocionals i de conducta. En un nivell personal i professional, els alumnes amb problemes emocionals i de conducta suposen un desafiament pel professorat". El vincle que s'estableix entre tutor i alumne és clau per tal que les paraules del tutor tinguin influència en l'actitud de l'alumnat. Però l'actitud del tutor o tutora és clau per poder crear aquest vincle educatiu. Així Geddes (2010) afegeix: "Quan el professor o professora amplia la seva mirada cap a la comprensió del significat i les seves conseqüències de les dificultats socials i emocionals de l'alumnat, la seva capacitat de resposta davant d'aquestes canvia i l'alumnat es mostra més receptiu a l'ensenyament, perquè

per a l'alumne l'escola deixa de ser una experiència negativa, per convertir-se en una experiència en la qual pot tenir èxit i reforçar la seva autoestima. Aquestes experiències augmenten la resiliència i l'esperança"

Vadillo (2007) afirma que "la relació que el mestre estableix amb el seu alumnat és el factor que millor explica la variabilitat d'opinió sobre la utilitat i significat del curs. Per aquest motiu una bona relació amb la qual cada alumne se senti vinculat emocionalment de manera individual, potencia la seva motivació i una actitud favorable".

En la seva recerca sobre tutoria individual, Saumell (2007) mostra la relació significativa a l'evidenciar els resultats que s'obtenen quan es potencia un vincle tutorial. Són de destacar l'augment de l'autoestima de l'alumnat i, de retruc, augmenta també la del docent i la millora dels sistemes on està aquest alumnat, tot ajudant-lo a superar millor les possibles situacions adverses. Una autoestima ajustada a la realitat, sense exagerar les capacitats personals, però sí destacant les que realment té, i la possibilitat de desenvolupar-les mitjançant l'aprenentatge i l'esforç. Tot això comporta una millora dels resultats acadèmics i de les relacions de convivència.

Un dels reptes de l'orientació a l'escola actual és el fet del vincle educatiu. Es fa necessari que la relació que s'estableix entre alumne i el professor-tutor construeixi un vincle afectiu i que aquest tingui un significat, tot donant-li un sentit. Per a que això es produeixi, el professor-tutor ha de trobar el sentit a la seva tasca educativa. El docent ha de assumir les seves responsabilitats com orientador-educador i viure plenament aquesta nova faceta que la societat està adjudicant al professorat. Es fa del tot necessari que el professor construeixi la seva identitat com a professor-tutor.

1.2.4/ REFLEXIONS

"Quan proveeixis per a un any planta blat de moro, quan proveeixis per a deu anys, planta arbres, quan proveeixis per a tota la vida, instrueix i educa a les persones". Proverbi xinés, que la Comissió de la Unió Europea s'ha fet propi en el seu projecte d'Aprenentatge al llarg de la vida (Bauman 2008). Recull

clarament els reptes que té l'orientació educativa en aquests moments. Una orientació educativa que té el seu màxim representant en la institució escolar a tot el professorat i, en especial, al tutor o tutora.

Bauman (2008) diu "No solament cal renovar a cada instant, i al llarg de tota la vida, les habilitats tècniques i l'educació centrada en el treball; cal fer el mateix, i encara amb més urgència, quant a l'educació per crear ciutadans".

D'aquestes paraules cal destacar la importància de la renovació i l'educació centrada en el treball. Si les finalitats de l'educació han canviat i s'han ampliat com s'ha vist, es fa precís que les competències professionals dels docents també s'ampliï. Que es doni una renovació amb noves eines i formes de treballar però, especialment, amb l'adquisició d'una actitud professional que només pot venir per la construcció de la seva pròpia identitat com orientador, com a responsable d'educar a un grup d'alumnes.

Per a la seva consecució, es fa precís que l'escola tingui un pla d'acció tutorial que sigui desenvolupat per tot l'equip de professorat i unes tutories liderades per un tutor o tutora, que siguin els referents, tant grupals com de cadascun dels alumnes que configuren el seu grup, i que tot el professorat i en especial els tutors que actuen de referència de cada alumne puguin establir un vincle educatiu que permeti acompanyar plenament al seu alumnat.

1.3/ L'ESCOLA I L'ACCIÓ TUTORIAL

1.3.1/ INTRODUCCIÓ

L'educació té una funció molt important dins de la societat ja que, entre les seves funcions, hi ha la de preparar els seus membres per entendre en quina societat estan vivint, com s'articula i què s'espera d'ells per, posteriorment revertir aquest aprenentatge en una convivència harmònica, creativa i de solidaritat. En definitiva, acompanyar en la formació de futurs ciutadans.

Per a Miquel Martínez (2008), "l'educació adquireix actualment una rellevància especial per a tots aquells que creiem que aquesta pot fer possible la transformació de la nostra societat en una altra de més digna, inclusiva, cohesionada i equitativa".

Una educació que, segons Camps (2008), "està estretament vinculada a l'ètica entesa com la formació del caràcter de la persona. Una formació que correspon sobretot a la família però també a l'escola, a la televisió i a la vida pública en totes les seves manifestacions".

Així, doncs, l'educació ha de ser integral i la seva actuació s'ha de donar des de tota la societat: família, escola i comunitat en general. Cadascú des de les seves possibilitats ha de possibilitar uns aprenentatges que facin que el nen o nena i el noi o noia desenvolupin tot el seu potencial i la seva idiosincràsia, i sàpiguen trobar el seu encaix dins de la societat.

L'educació al llarg de la història ha estat una eina al servei de la societat per traspassar els seus costums, les seves formes de relació, les seves creences i valors imperants, així com de dotar d'eines per saber moure's en ella i poder millorar-la. En definitiva, l'educació ha estat i és el reflex de la societat, un sistema que està dins de la societat i que interacciona amb ella. Que modifica i és modificada.

El terme educar, en la seva arrel "educere", vol dir instruir i això comporta el voler treure de la persona el millor que té dins i implica no tant sols transmetre coneixements instrumentals, o uns hàbits o normes que, per descomptat, són necessàries sinó que es tracta d'ajudar a l'alumnat a aconseguir aquell creixement que el faci "ser" una persona. En el sentit més ampli de la paraula, un ciutadà.

Segons Arnaiz i Isus (1995), "educar és ajudar a l'individu a créixer en una societat que l'accepta i li facilita l'adquisició dels mitjans per desenvolupar-se adequadament, essent els objectius de l'educació no solament l'adaptació al medi, sinó la seva transformació". Tot anant una mica més enllà, Miquel Martínez (1997) ens comenta que l'educació ha de "...procurar el ple desenvolupament moral de la persona, no solament en la seva dimensió

racional en recerca de l'autonomia moral, sinó també en els seus nivells de felicitat orientats a aconseguir una felicitat solidaria". I és l'escola un dels agents socials importants per portar a terme a aquesta tasca tan preuada per la societat. Com comenta Arnais i Isus (1995), "El centre escolar ajudarà a desenvolupar i potenciar les capacitats, habilitats i possibilitats del seu alumnat tractant adequadament les diferències individuals". Una altra autora que afirma el paper important de l'escola és Joana Alegret (2010) quan afirma que "els centres educatius es troben front un desafiament de capacitat per promocionar i donar recolzament a tot el seu alumnat cada cop més divers, en la línia d'una escola per a tothom" ja que , tal i com afirma la mateixa autora (Alegret, 2010) "a la societat no existeixen dues persones idèntiques, amb les mateixes capacitats, interessos, actituds, reptes, contextos socials,....., tampoc a l'escola o a la classe hi ha dos alumnes iguals".

Amb aquesta finalitat s'ha dotat l'escola de diferents mecanismes per a la millora i el creixement de cadascuna de les persones de l'aula, per intentar arribar a donar una educació personalitzada. Entre aquestes eines hi ha l'acció tutorial, una estratègia educativa que vetlla per atendre individualment a cada persona i fer-la sentir especial, per entendre quines necessitats requereix cadascun d'aquests alumnes, entreveure quines potencialitats té i ajudar-lo a fer-les visibles, perquè pugui sentir-se bé i donar tot el millor a la nostra comunitat.

Això té una importància cabdal pel fet que treballa directament en la formació de les persones com a ciutadans i que, per tant, pot modificar certes creences i actituds seves.

És en aquest context on l'acció tutorial, la tutoria i el tutor prenen rellevància. Convé, però, clarificar prèviament els conceptes.

De definicions a la bibliografia en podem trobar moltes. Els clàssics ja en parlaven de tutors i de la importància que en l'educació té el comptar amb un bon tutor. Des dels clàssics fins a l'escola actual, es pot observar que en major o menor grau, l'educació ha tingut com a molt important aquesta acció tutorial, d'acompanyament en la formació com a persona ciutadana, amb tot el què això implica, del nostre alumnat.

Segons Arnaiz (2001) "Tutoria i acció tutorial son dos conceptes complementaris i signifiquen el conjunt de les actuacions d'orientació personal, acadèmica i professional dissenyats pels professors amb la col·laboració de l'alumnat i de la mateixa institució".

Tot i això, es donarà un significat a cada concepte doncs, tot i que amb matisos, sí que es donen diferències entre els diferents conceptes.

Acció tutorial: Giner i Puigardeu (2008) defineixen l'acció tutorial com "l'engranatge participatiu dels diferents agents educatius que participen en l'educació de l'alumnat, i on el seu objectiu final és incidir en l'alumnat, en el seu creixement personal, en el seu encaix en al societat i en la construcció de la realitat que l'envolta". Del Rincon (2000), afegeix un element molt interessant quan diu que "l'acció tutorial és consustancial a la funció docent i es converteix en l'eix de l'acció educativa. Tot el professorat del centre, en un moment o altre, ha estat o serà professor-tutor, i la seva coordinació passa necessàriament pel Departament d'orientació". Per tant queda clarament explicitat que l'acció tutorial és una acció de tot el professorat del centre educatiu, amb una finalitat molt clara d'acompanyar en el creixement del seu alumnat i aconseguir que es converteixin en ciutadans responsables i participatius. També afegeix un element clau, que és el paper de l'orientador con un eina de suport ala tasca del tutor o tutora.

Un altra definició la presenta Comelles (2002), entén l'acció tutorial "com el procés d'atenció, ajuda i seguiment continu de tot el professorat en un context educatiu" i és una funció inherent a la tasca docent. L'acció tutorial, per Longàs i Molla (2007) "És la gran estratègia metodològica per assegurar l'orientació i l'acompanyament adult i educatiu dels processos d'aprenentatge i desenvolupament, tant a nivell personal com grupal".

En definitiva, l'acció tutorial l'entendem com el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament de l'alumnat mitjançant el seguiment del seu procés d'aprenentatge i el treball en l'orientació personal, escolar, acadèmica i professional per tal de potenciar la seva maduresa, autonomia i presa de decisions coherents i responsables, de manera que tots l'alumnat aconseguixin un major i millor creixement personal i integració social.

Tutoria: Arnaiz (2001) fa un recull de diferents definicions entre les que destaquem la de Lázaro i Asensi: "La tutoria és una activitat inherent a la funció del professor, que es realitza individual i col·lectivament amb l'alumnat d'un grup-classe, amb la finalitat de facilitar la integració personal en els processos d'aprenentatge". Una altra definició a destacar és la de S. Sánchez " La tutoria és l'acció d'ajuda o orientació a l'alumnat que el professor pot realitzar a més a més, i en paral·lel, de la seva pròpia acció docent". Segons Giner i Puigardeu (2008) "parlar de tutoria és parlar de guiar, ajudar, assessorar, orientar, posar límits, però sobretot, d'estar". Volem fer referència a aquesta última afirmació, ja que la paraula "ESTAR" té un significat important, doncs implica una actitud professional en l'acompanyament tutorial.

Quan parlem de tutoria entenem que és l'espai i el temps on es porta a terme l'acció tutorial, essent el tutor o tutora el referent de l'alumnat, del grup i de l'equip docent.

Tutor: Giner i Puigardeu (2008) defineixen el tutor com "La persona que acompanya en el creixement de cadascun dels seus alumnes, que els orienta i els guia per a que aquests aconseguin el millor d'ells mateixos; i, per portar això a terme utilitza diferents recursos i estratègies que estiguin al seu abast". Una altra definició és la que aporta Álvarez (2006), tot dient que "El tutor és aquell professor/a que coordina l'acció tutorial d'un grup-classe. És el responsable i, a la mateixa vegada, el referent de la dinàmica tutorial i orientadora del seu grup-classe. El seu paper consisteix en coordinar i desenvolupar l'acció tutorial amb el seu alumnat a través d'una estreta coordinació amb tot el grup de professorat que imparteix docència en el seu grup i de mantenir contactes periòdics amb la família". En aquest mateix sentit, Alart i Rúaix (2008), diuen que el "Tutor o tutora ha de ser el dinamitzador i catalitzador del grup-classe i ha de dur a terme la coordinació de la funció tutorial amb la resta de professorat que intervé en l'aula". Una altra definició és la de Menchen (1999), quan diu que tutor "És la persona que, mitjançant l'ensenyament, ajuda a l'alumnat a optimitzar les seves capacitats i formar la seva personalitat, gràcies al descobriment de la realitat i la cultura, de tal forma que pugui viure satisfactòriament" amb què aporta un significat més qualitatiu en introduir la necessitat de viure satisfactòriament. Per últim, cal

anomenar el que aporta Xus Martín (2003) quan afirma que "La figura del tutor cobra el seu sentit més ple si se l'enten com el principal responsable de vetllar per la formació integral de l'alumnat del seu grup-classe. El tutor o la tutora és qui assumeix en gran mesura les tasques que van més enllà del seguiment acadèmic dels nois i noies, i a qui correspon acompanyar-los al llarg del curs escolar".

Si es fa un recull de les diferents aportacions, el tutor és la persona de referència de l'alumne, amb qui estableix un vincle educatiu i que l'acompanya en el seu creixement personal, educatiu i professional, durant un temps de la seva vida i en uns moments de vital importància pel noi o per la noia, per tal d'aconseguir potenciar el millor d'ell mateix. Alhora és el referent i coordinador de l'equip docent del seu grup-classe i el referent i coordinador amb la família.

Acció tutorial i educació

Com s'ha dit anteriorment, l'acció tutorial pren rellevància per la necessitat de donar resposta a una societat en canvi, amb una manca de referents clars per als joves, uns referents que aportin seguretat, que aportin reflexió i que siguin confirmadors. En definitiva, aquest rol els toca a les persones responsables de la seva educació; entre elles, el professorat n'és un referent molt valuós i, en especial, el tutor o la tutora.

Aquest fet fa que, segons Vaello (2009), "La professió docent es desenvolupa avui en dia en un nou escenari que requereix del professor nous papers i el domini de noves competències per guanyar-se una audiència més difícil i complicada amb noves fórmules." També és Mañu (2006) qui diu que "Tots els docents tenen gran influència sobre el seu alumnat, però encara més la té qui és tutor d'un grup d'alumnes. En definitiva, els alumnes no busquen tant idees a les quals ser fidels com persones a qui imitar".

Així doncs, a l'adolescència es viu d'una manera encoberta aquesta demanda de referents: sembla que siguin totalment independents i autònoms, o aquesta és la fantasia que tenen; però només cal estar atent per veure que demanen clarament aquest acompanyament i que, en el fons, encara són

extremadament depenents de l'entorn. Els adolescents tenen una necessitat de reconeixement per part dels adults i, en especial, dels educadors.

L'educador ha de tenir molt clar que hi ha tres pilars essencials a la seva tasca per poder educar que són:

- Nutrició emocional. Com afirma Vaello(2009) "Som éssers emocionals més que racionals però, tractant-se de professors, amb més motiu, ja que l'aula està permanentment inundada de relacions intenses i extenses, carregada d'emocions de les quals no ens podem sostreure". Les emocions reflexen de forma sincera que hi ha alguna persona que es preocupa pel seu desenvolupament. Les emocions donen el sentit a la relació significativa, permetent establir el vincle educatiu. Aquest vincle fa que l'alumne senti que el tutor es preocupa realment per ell. El tutor ha de ser un referent que el valora com a persona, tot i que és molt probable que hi hagi algunes conductes que no aprovi, però que el considera amb possibilitats de canviar aquestes actituds. Un referent que valora les seves qualitats i l'empeny a buscar un camí que tingui significat per a ell. Una persona sense afecte no se socialitza ni s'humanitza. Per obtenir benestar emocional necessitem una bona educació emocional (Bisquerria 2000), i aquesta es dona, entre altres formes, a partir d'una bona vinculació emocional amb el tutor.
- Límits, normes, creences i valors. Ensenyar a acceptar que hi ha uns límits, que no tot és vàlid, no tot es pot tenir i no tot es pot aconseguir. No tot val. Com assenyala Camps (2008) "...educar significa, entre altres coses, reprimir l'espontaneïtat". Tard o d'hora la societat li imposarà aquests límits i és necessari que l'alumnat en faci un camí d'aprenentatge d'acceptació. Aquests límits i aquestes normes no són gratuïtes. Han d'anar acompanyades d'uns valors i d'unes creences que són el bressol de la cultura que estem contínuament construint, co-construint i reconstruint. Uns valors compartits però que són, en la seva essència, acceptats per la majoria de la societat. Parlar de límits és parlar d'autoritat i, segons Enric Bolea (2006) "L'autoritat s'ha d'entendre com una construcció a partir de la mediació, una mediació natural, inherent a la paraula, no constituïda a partir del rol o de la funció assignats. Un adolescent que se sent escoltat construeix

immediatament un vincle. A aquest tracte amb tacte respon amb un reconeixement d'autoritat. Si ets capaç de mediar entre l'adolescent i els seus conflictes, entre l'adolescent i el saber escolar, immediatament hi ha un atorgament d'autoritat". Com veiem, la nutrició afectiva i emocional està estretament lligada amb autoritat i aquesta és la que possibilita els límits.

- Comunicació. És l'element que fa comunió dels dos anteriors. Les estratègies que un tutor tingui per comunicar són essencials. Com afirma Sanz (2005), "Un professional de l'ensenyament necessita ser un bon orador i un bon conversador. Les seves habilitats de comunicació oral determinen en gran part l'eficàcia de la seva activitat a l'aula. Es pot tenir molt d'afecte cap a un alumne, però s'ha de saber mostrar i això es pot fer de múltiples formes; però, a voltes, necessita un aprenentatge per part del docent. "És un error pensar que les capacitats necessàries per parlar davant d'un grup són una virtut innata o una característica inherent a algunes persones privilegiades" Sanz (2005). La comunicació és la principal eina de treball del professorat en general i es fa imprescindible el seu domini per traspassar allò que veritablement es vol dir i allò en què es vol influir. Si es vol posar uns límits per tenir un creixement ajustat a una societat que reclama una forma de fer per conviure, és precís que aquest ensenyament de les normes de convivència es pugui comunicar de forma adequada, amb empatia, amb claredat i amb assertivitat; és a dir, amb criteri i no per imposició inespecífica, sinó mostrant els valors que hi ha darrera d'aquests límits. L'eina de la comunicació ha de ser una competència de primer ordre per a tot tutor o tutora.

A partir de l'establiment d'aquest tres pilars necessaris per poder educar, és quan l'educador pot portar a terme la seva tasca formadora, però sense vincle emocional, sense límits clars i definits i sense l'establiment d'un pont comunicacional, la resta és molt difícil que es pugui donar.

En aquest capítol es farà una valoració de la importància de l'escola, s'aportarà una mirada retrospectiva de l'evolució històrica del docent com a tutor. Això permetrà entendre quin ha estat el camí que ha portat a

l'estructura educativa que hi ha a l'actualitat. També es pretén mostrar el moment actual dels centres educatius i la importància que se li atorga a la tutoria, així com una anàlisi de la seva organització, demandes que se li fan i recursos de què disposa. Es tancarà el capítol aportant una mirada dels diferents sistemes que interactuen en el centre.

1.3.2/ EL MÓN DE L'EDUCACIÓ I LA TUTORIA AL LLARG DE LA HISTÒRIA

Educar és un fet tan antic com la Humanitat. Cada cultura ha deixat la seva empremta a la forma d'educar als seus membres, ja sigui des de concepcions filosòfiques, religioses o polítiques.

Si busquem una definició simplificada d'educació, podríem dir que és el "Procés intencional que pretén el creixement de l'individu com a persona humana, amb tot el que això comporta, i el seu encaix en el context cultural i social on es desenvolupa." (Giner 2008).

Aquesta tasca que, dita així sembla molt simple però que quan es porta a la pràctica és força complexa, tot i que normalment és molt intuïtiva, es duu a terme pels diferents agents educatius de la societat. Com diu Marina (2004) "Per educar a un nen fa falta tota la tribu". En la mateixa línia es mostra Miquel Martínez (2001), quan diu que "El professorat ha de reconèixer amb facilitat, amb alegria i generositat que les fonts de l'aprenentatge no deriven solament dels processos instructius i de l'educació formal, sinó també de l'educació no formal i informal presents en les situacions quotidianes de les que participen els educands a l'escola i fora d'ella". Afirmacions que l'investigador d'aquesta recerca recolza plenament, doncs qualsevol persona educa o deseduca, per actiu o per passiu. Tot i això, cal dir que hi han uns agents educatius que, per excel·lència, estan molt més implicats en el procés educatiu com són la família, l'escola o els mitjans de comunicació.

El llarg de la història i de les cultures, la societat ha buscat els millors mecanismes possibles per aconseguir la transmissió de les normes socials i mantenir un equilibri de convivència, no sempre satisfactori, però que s'ha anat transformant dia a dia fins arribar a l'actualitat. En el procés educatiu hi

ha un nucli proper i significatiu, que aporta la calidesa afectiva necessària per créixer amb harmonia; també hi ha un establiment de normes que deixen molt clar quina és la franja de moviment per actuar que tenen els membres de la col·lectivitat. Defineix la part d'individualitat que té la persona i la part de lleialtat o compromís amb la societat, que normalment aporta la família si està correctament estructurada com s'ha dit anteriorment.

En aquest procés intencional que és l'educació, en la història més recent de la humanitat i en la nostra cultura, tal i com hem dit, la família ha estat un eix cabdal com agent socialitzador. Sovint, a aquest procés socialitzador l'han acompanyat diferents figures com son el preceptor, el mentor, la institutriu, el director espiritual,, figures que al llarg de la història han estat agents educatius amb certa transcendència en la tasca educativa (Menchen 1999).

Com veurem, aquest paper dels educadors, i els centres educatius ha anat avançant tal i com ha anat evolucionant la societat, tot donant resposta a les necessitats socials i educatives de cada època, fins arribar a la importància que actualment té l'escola.

S'obra una nova etapa per als professionals de l'educació. Com diu Marc Antoni Adell (2009), "El tutor és una peça clau per al desenvolupament personal i de progrés de l'alumnat"; o bé, com ens recorda Lázaro Martínez "una especial forma d'enfocar la relació educativa"; i, com ja he expressat altres vegades (Giner 2008) "L'escola és una part de la societat i com a tal no s'escapa dels canvis d'ella mateixa. Actualment, i ja portem un temps, estem en època de canvis en els centres educatius. La tendència social cap a una escola universal i inclusiva ens porta a una heterogeneïtat de l'alumnat cada cop més gran, amb un augment de responsabilitats en el nostre treball diari".

Per tant, és inevitable preguntar-se quin és el paper del tutor del segle XXI, quines competències ha de tenir el docent, i especialment el tutor, per fer front a l'educació del seu alumnat i quina és la formació adequada per adquirir aquestes competències. El que tenim clar és que donada la situació actual de la nostra societat i el procés educatiu que viuen els nostres fills/alumnes, el model tutorial necessita un canvi, i en especial la formació dels tutors i tutores.

S'han d'introduir nous paràmetres, noves conceptualitzacions, noves maneres de treballar que donin solucions a les situacions que es viuen diàriament a les aules. Com afirma Lorenzo (2004), "La tutoria és un espai òptim per treballar amb el grup i poder abordar els seus conflictes, per partir dels seus interessos, per canviar claus, valors i direccions del grup". Ens trobem amb alumnes en busca de referents per poder qüestionar i qüestionar-se. El treball com a tutor implica donar resposta a aquesta demanda que se li presenta. I ho ha de portar a terme mitjançant la construcció d'una relació significativa entre alumnat i professorat.

Serà a partir d'aquesta relació en la qual ambdues parts es reconeixen, on es trobarà el puntal que permetrà créixer a l'alumnat. Partint inicialment dels valors que porta l'alumnat, el tutor ha d'anar qüestionant progressivament aquells que li impedeixen d'avançar, en funció del moment de l'alumne (Kohlberg, 1982) i la capacitat que en aquell moment tingui d'escoltar. Ha de poder aportar noves reflexions i experiències que possibilitin tenir mirades més constructives per canviar les inicials, que poden ser autolimitants.

Entenem el paper del tutor com la persona que acompanya en el creixement a cadascun dels seus alumnes, que l'orienta i el modela per treure'n el millor que pugui tenir a partir del lideratge natural que el docent exerceix a l'aula. Els infants i els joves no creixen sols, tots evolucionem gràcies a les experiències que ens anem trobant al llarg de la vida, i a les reflexions que les persones importants i significatives del nostre costat ens fan.

Aquesta tasca, certament, està revestida de complexitat. Comporta un nou perfil professional de ser i fer de tutor, vol dir ser un professional de l'educació, tasca molt diferent a la de ser un professional de l'ensenyament.

Aquesta situació exigeix un canvi competencial del perfil professional del tutor o tutora.

Falta molt per fer, però ja s'ha fet molt. Per arribar a aquest moment on l'escola té un paper fonamental en l'educació del nostre alumnat, s'ha passat per un seguit d'etapes, amb molts d'esforços per part de persones que han

lluitat per aconseguir una millor educació i un reconeixement a la tasca tutorial i al tutor.

1.3.2.1/ Mirada històrica de l'escola i la figura del tutor

Parlar de la figura del tutor al llarg de la història i fer una síntesi és força complex i totalment subjectiu, doncs en primer lloc s'hauria de fer referència al moment social de cada època i cada entorn. A més, la tasca tutorial és personal i les variables que hi incideixen són múltiples com és la personalitat del tutor, els trets identitaris de la família, del projecte educatiu del centre on està desenvolupant la seva tasca, els trets de l'alumne que té al davant i els seus recursos personals o altres aspectes que poden passar més desapercibuts, però no per això menys importants, com són la relació amb els companys, la xarxa social de què disposa l'alumne o les experiències fortuïtes que pot viure el nostre alumnat.

El que sí es pot extreure si s'analitza la història, és que hi ha unes tendències socials que condicionen la tasca educativa dels tutors en cada moment, ja sigui per creences, valors, recursos econòmics o necessitats socials d'avançar o retrocedir com a comunitat. La figura del tutor ha anat evolucionant i adaptant-se en funció del moment històric, al igual que ha intentat influir per canviar la societat cap el model social que entenia cada educador. Així ho afirma Menchen (1999) quan diu que "el concepte de tutor ha anat evolucionant. El paper que desenvolupava en el segle XIII era diferent del que es tenia en la institució lliure d'ensenyament i molt diferent del que es té actualment amb tots els progressos de la tecnologia educativa".

S'ha de partir de la base que l'educació obligatòria i general a tota la societat és un fet modern i que tot el que a continuació es presenta anava destinat normalment a una minoria de la societat que, poc a poc i per diferents raons i interessos religiosos, socials i polítics, es va anar popularitzant.

Per tal de poder reflectir el procés que ha sofert la tasca tutorial, i poder fer un estudi més adequat de l'evolució històrica, aquest recull s'ha dividit en set èpoques, seguint la classificació creada per Menchen (1999).

Època Clàssica

L'escola a l'època clàssica al nostre país va estar clarament condicionada per la influència de Roma. El més habitual en aquella època era l'educació dins de la família. Era el pare qui s'encarregava de la formació dels fills i tenia tota la potestat educativa. Era qui traspassava tots els valors i qui ensenyava les doctrines que creia pertinents. En aquest context, les famílies amb més recursos econòmics disposaven d'un educador que acompanyava els nens a l'escola i feia el seguiment de la seva educació.

Sèneca va ser un dels referents de l'època. Tenia una concepció de l'educació basada en l'auto coneixement, l'acceptació de la situació que un té, aplicant els valors de la modèstia i l'esforç personal. Per a ell l'objectiu de l'educació és el domini de les emocions per disfrutar de l'entorn. I és important la felicitat que s'aconsegueix amb l'esforç i la virtut. Per arribar a aquesta màxima considera que és imprescindible l'educació. Destaca la importància de valorar a l'educador front els nens i li reclama en aquest que tingui coherència entre actitud i valors.

Un altre educador destacat de l'època va ser Quintilià. Va escriure sobre educació i el seu pensament ja posa els primers fonaments de la pedagogia, aconsellant una cura de l'entorn de l'infant i les companyies d'aquest.

Parla de la necessitat de conèixer a l'alumnat, fer una avaluació prèvia de les seves destreses i posteriorment escollir la millor estratègia educativa en funció de les seves possibilitats. És un defensor de l'escola i afirma que, amb l'educació, la persona sempre pot millorar.

Edat Mitjana

En aquest època la religió apareix com un element clau en l'educació. Comencen a formar-se escoles lligades a l'església. Es recomana de conèixer a l'alumnat i aplicar estratègies correctives si és necessari. Es demanava un alt nivell moral al professorat. San Isidoro va ser un dels representats d'aquesta època i considerava que el mestre ha de ser virtuós i estar format per poder adaptar-se al seu alumnat.

Alfonso X va ser el primer en legislar temes d'educació. Parteix de la necessitat de tenir una ètica, un progrés i un ordre social que es conquereix gràcies a l'aprenentatge. Per a ell, el mestre ha de tenir un reconeixement molt especial, però també se li ha de demanar una alta exigència.

Ramon Llull va ser un dels grans pedagog de l'edat mitja. Creia que la majoria dels mals provenien de la ignorància i apostava per una formació íntegra i professional. Va donar molta importància a la formació de la persona, sigui quina sigui la seva procedència. Per poder aconseguir-ho, als mestres els reclamava gran dosis d'espiritualitat, imparcialitat i entusiasme per educar

Segles XV i XVI

Època en què es desenvolupa el moviment humanista. L'educació continua estant en mans de la família, especialment del pare, i al mestre se'l considera un substitut d'aquest; per tant se li demana grans qualitats.

Elio Antonio de Nebrija, humanista acèrrim, va introduir la idea del joc en els aprenentatges. Donava molta importància a l'atenció individual de cada alumne segons les seves necessitats, però sense oblidar la importància de donar una formació integral a tots per igual.

Juan Luis Vives és un referent històric de la pedagogia. Va escriure abastament sobre la importància de la formació del mestre, afirmant que en primer lloc aquest havia de tenir vocació per ser-ho, i mostrar un interès cap a la professió, així com afecte cap a l'alumnat. Havia de ser honrat i prudent i aplicar el modelatge amb l'alumnat. Demana que el docent tingui tres competències bàsiques: la científica, la capacitat pedagògica i l'ètica.

Va introduir el concepte de coordinació entre professorat per avaluar i valorar la millor resposta segons les aptituds de cada alumne. Parla d'atenció a la diversitat, ja que cada alumne té el seu propi ritme d'aprenentatge.

Juan Huarte de San Juan està considerat com el primer autor a definir les idees tutorialis a Espanya. És el primer que parla de l'orientació professional, de la necessitat de conèixer l'alumnat amb totes les seves capacitats per orientar-lo

cap a un treball o un altre. Per a ell, el diagnòstic, la orientació, l'ensenyament i la metodologia són eines bàsiques per treballar de docent.

Segle XVII

Aquesta etapa ve marcada per la decadència. Poc fructífera en innovació pedagògica.

San Jose de Calasanz va defensar l'escola popular per sortir de la crisi en què es trobava el país. La seva principal preocupació era aconseguir una escola primària i gratuïta. Va fundar les Escoles Pies, de caire gratuït per a nens pobres o humils, i tot i que l'escola era religiosa l'educació la concebia com el desenvolupament integral de la persona.

Coincideix amb molts dels seus predecessors en definir el mestre com una persona virtuosa i modèlica que treballi amb l'objectiu de formar el què s'entén avui en dia per ciutadans. Es mostrava més interessat en l'ètica humana que en la formació intel·lectual.

Segle XVIII

Grans pensadors com Rousseau o Pestalozzi marquen un segle d'obertura i innovació en el terreny de l'educació. L'educació era una font que podia fer pròsper el país en tots els sentits. És en aquest sentit que l'Estat comença a preocupar-se per l'educació, i no tant sols els pares o l'església com fins el segle XVII.

Benito Jerónimo Feijoo, coherent amb l'època entén que experimentació i raonament han d'anar junts. Critica obertament a l'educació anterior i preconitza una educació més realista i propera a les necessitats que reclamava la societat en aquell moment. Gaspar Melchor de Jovellanos, al igual que Feijoo i la cultura en general d'aquell moment, acompanya el ressorgiment del creixement social. Trenca amb l'educació de les formes i defensa una educació de la instrucció. Reclama que l'estat s'impliqui en l'educació i que a aquesta tingui continguts científics i adoctrinament civil i moral.

Segle XIX

Va ser finalment en aquest segle quan apareix l'obligatorietat de tenir una escola de primària a cada poble on es donés l'aprenentatge en llengua i matemàtiques, però també, i des d'una vessant religiosa, les obligacions envers la societat. Poc a poc aniran apareixent més escoles i s'anirà regulant la instrucció primària elemental impulsada per l'Estat.

Apareix la Llei Moyano, que imposa l'educació obligatòria dels 6 als 9 anys i regula, per primer cop d'una forma oficial i reglada, els requisits per ser docent, tot i que d'una forma molt precària. L'escola és un instrument a favor de l'Estat com a transmissor de valors i creences.

És un segle on es valora a la persona en tota la seva dimensió.

Francesc Ferrer i Guàrdia és considerat el fundador de l'escola moderna, amb una concepció i una voluntat de servei a la humanitat i a la societat basada en el respecte a la persona. Aposta clarament per una educació personalitzada. Elimina l'autoritarisme, sense oblidar la responsabilitat. Veu l'educació com un tot eolític de la persona en sintonia en la natura. Li dóna molta importància al desenvolupament personal, tot acompanyant el seu desenvolupament i fent una orientació educadora.

Aposta per a que la formació doni a les persones un esperit crític i creador.

Andrés Manjón i Manjón és un altre representant d'aquest segle que defensa una formació integral de la persona. Considera que el nen és el principal protagonista de l'educació, com un ser actiu i interactiu. Per a ell, el millor mestre és el que millor educa, no el que més sap i per això proposa que sàpiga acompanyar a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i no adoctrinar únicament: "educar no es transmetre ciència, sinó obrir finestres".

Parla de la importància de la coordinació de tots els educadors en el procés educatiu, que és un treball cooperatiu, cosa que recorda a la frase de José Antonio Marina (2004) "Para educar a un niño hace falta la tribu entera".

Per a Francisco Giner de los Rios educar és ensenyar gradualment a la persona a ser lliure. Creia molt en el potencial de l'educació, però per aconseguir

aquesta fita era imprescindible la formació del professorat, amb una metodologia activa i sense limitacions de recursos. Tenia una mirada molt moderna cap a l'educació. Educar era formar persones de forma íntegra: el cos, la ment, la moral, els sentits,....

Segle XX

El segle XX ha estat un segle de grans transformacions per a l'educació, d'un pas endavant i dos enrere, i al final una autèntica revolució.

Fins la guerra civil, la educació està considerada com una eina i un mecanisme socialitzador molt important, de forma continuista amb les línies educatives del segle anterior. Una eina al servei de l'Estat per formar ciutadans amb uns valors determinats.

En aquest sentit trobem a Miquel de Unamuno y Jugo, que defensa una educació humanista que forma a persones de forma integral, plena de continguts, amb una metodologia centrada en el docent i les seves habilitats per enganxar a l'alumnat en l'aprenentatge.

Ortega i Gasset va aportar idees de construcció de la persona. Reclama una formació per a la vida. Introdueix la importància dels sentiments i la necessitat de generar creences o mites per despertar l'afany d'aprendre, més que els fets pròpiament dits.

Quan la dictadura de Franco arriba al poder treu la Llei d'Educació primària, que marcarà una etapa totalment diferent fins aleshores. Es torna a una educació més religiosa, on es prioritza la relació entre família i escola per construir una moral cristiana.

La llei d'educació ja plasma un primer intent, molt tímid, d'implantar l'orientació. Apareixen més institucions de suport a l'escola i al professorat i, des de diferents àmbits, tot i ser un procés lent.

Serà en la implantació de la Llei General d'Educació on l'acció tutorial és reconeguda com a tal dins del procés educatiu. Textualment la llei reconeix la importància del tutor i de la tutoria així com la seva funció educativa, essent especialment important a secundària la seva tasca com orientador.

Destaca en aquest època Angeles Galino Carrillo, que emmarca las bases d'una educació que treballa la persona, des d'una vessant humanista, i els valors i el seu traspàs per tal que el potenciï com a ésser humà.

El següent pas va ser l'aparició de la LOGSE, que implanta una mirada més universal i més personalitzada de l'educació. Basada amb plantejaments teòrics del constructivisme i l'humanisme. Clars referents en aquest sentit són Cèsar Coll o l'Alvaro Marchesi com a impulsors de la LOGSE.

El procés d'implantació de les diferents lleis no garanteixen per elles mateixes que s'apliquin. Són l'inici d'un canvi de paradigma educatiu que, progressivament, ha fet que l'escola hagi d'anar canviant formes de treballar.

Segle XXI

És en aquest segle, l'any 2006, quan apareix la LOE (BOE número 106 de 4/5/2006, pàgines 17158 a 17207), aportant a l'acció tutorial una empenta important com element clau d'una educació de qualitat. L'esperit de la llei recull la importància de l'orientació mitjançant l'acció tutorial per aconseguir una educació de qualitat. L'objectiu és acompanyar i ajudar a l'alumnat a nivell personal, escolar, vocacional i professional.

Posteriorment, la Generalitat de Catalunya aprova la LEC (DOGC núm. 5422 - 16/07/2009, pàgina 56589), una llei que reconeix plenament la importància de l'educació dins del sistema educatiu. La LEC defineix molt clarament els principis específics. Són els següents:

- a) La formació integral de les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels alumnes que els permeti el ple desenvolupament de la personalitat, amb un ensenyament de base científica, que ha d'ésser laic, d'acord amb l'Estatut, en els centres públics i en els centres privats en què ho determini el seu caràcter propi.
- b) La vinculació entre pensament, emoció i acció que contribueixi a un bon aprenentatge i condueixi els alumnes a la maduresa i la satisfacció personals.
- c) La capacitació cultural, científica i tècnica que permeti als alumnes la plena integració social i laboral.

- d) L'habilitació per a l'aprenentatge permanent.
- e) L'estímul i el reconeixement de l'esforç i la valoració del rigor, l'honestedat i la constància en el treball.
- f) La capacitació per a exercir activament la ciutadania.
- g) L'aplicació general de criteris i procediments d'avaluació.
- h) La competència per a la utilització autònoma i creativa dels sistemes digitals.
- i) La competència per a l'anàlisi i la contrastació de tota la informació, sigui quin sigui el mitjà de transmissió.

A partir d'aquests principis específics es pot observar la importància que pren l'acció tutorial per poder portar a terme tota la tasca educativa que queda recollida en la LEC i que encara està per desplegar.

1.3.3/ ESCOLA I TUTORIA

El sistema educatiu d'avui dia ha evolucionat molt i en els últims anys s'ha vist modificat ràpidament per adaptar-se a les necessitats educatives actuals.

Les últimes lleis en educació, la LOE i la LEC, donen un pes important a l'acció tutorial. És un pas més enllà per arribar a individualitzar l'ensenyament-aprenentatge i en aquest sentit la tutoria és un element destacat. Un altre factor que propicia aquest canvi en les atribucions del professorat i de les seves tasques en el treball tutorial és la realitat social i educativa, amb una àmplia diversitat en tots els sentits. Avui en dia en els centres escolars és molt gran aquesta diversitat, i per la inèrcia social que se'n desprèn de tot el que s'ha dit, es pot pensar que cada cop anirà a més. Això comporta una necessitat d'acompanyament personalitzat en el creixement personal de l'alumnat per a que pugui entendre i moure's millor dins la societat, cada cop amb més complexitat.

Aquesta situació desperta una necessitat real de propiciar la convivència entre les diverses cultures i subcultures, i les diferents formes d'enfocar la vida i d'entendre la vida. Totes aquestes persones tenen la seva parcel·la de poder i

d'influència i, com diu Bauman (2007) "l'atorgament de poder requereix la construcció i reconstrucció de lligams entre persones, el desig i la capacitat de col·laborar amb els altres en l'esforç continu de crear un món on sigui possible la convivència hospitalària i amistosa, i la cooperació mútuament enriquidora entre homes i dones que s'esforcen per assolir l'autoestima, el desenvolupament de les seves facultats latents i la utilització adequada de les seves aptituds".

Així ens ho expressa també en Simon Rychen (2003), quan ens diu que és necessari "reforçar la cohesió social i fomentar un sentiment de consciència i responsabilitat cívica".

En aquest sentit també ho constaten Josep Puig i Xus Martín (2007) quan es posicionen per un model basat en l'educació on "la voluntat és obtenir èxit tant en la transmissió de coneixements com en la formació personal i social de l'alumnat. Això significa que no es pot donar el mateix tractament a tots els nois i noies, sinó que se'ls ha de donar allò que en cada moment necessita cadascú". Marina (2010) ens aporta una mirada diferent de l'educació, quan ens diu que "l'objectiu de l'educació és desenvolupar el talent dels individus i de les societats", on de forma implícita, inclou la tasca tutorial de forma destacada.

Plantejats aquests objectius la tasca tutorial pren unes dimensions molt importants. A l'hora de plantejar que se li ha de donar a cada alumne i en quin moment, ens trobem en un altre factor que s'ha de tenir en compte i que condiciona la feina del tutor, que és saber en que s'ha de formar a l'alumnat. Cada cop és més clar, que el que li ensenyem avui, el més probable és que d'aquí a poc temps estigui desfasat; per tant, la pregunta que ens fem és: què hem d'ensenyar? I el més important i en primer lloc, amb quina finalitat? Per passar a preguntar-nos posteriorment, com ho hem de fer?

La societat canvia ràpidament, i la capacitat d'adaptació del nostre alumnat, i de retruc del professorat, és essencial. La capacitat de reconstruir-se com a persona i d'adaptar-se a noves situacions suposarà una formació i un aprenentatge al llarg de la vida. Per tant, es fa precís un acompanyament, una orientació per possibilitar i encaixar en aquests canvis.

Com comenta Marc Antoni Adell (2008) "el rol del tutor és una peça clau per el desenvolupament personal i de progrés de l'alumnat", i afegiríem, del desenvolupament de la societat en general.

Com també ens comenta Miquel Martínez (1998) "l'escola ha d'anar assumint, en el període previ als 16 anys, funcions de formació humana..." i més endavant ens diu " L'educació de la sensibilitat i de les capacitats humanes no relacionades amb la dimensió productiva han de considerar-se objectius pedagògics bàsics...".

Un altre aspecte important a tenir en compte dins l'escola i molt especialment a tutoria, és el que exposa Barudy (2007), on ens diu que " les experiències relacionals són fonamentals per a les persones , doncs s'influeixen, es complementen i es pertorben mútuament" i afegeix més endavant " Un dels conceptes més importants de les relacions afectives que configuren a una persona sana és el fet d'haver estat atès , cuidat, protegit i educat en períodes tan crucials de la vida com la infància i l'adolescència".

En aquest sentit s'ha de destacar tot el treball portat a terme per Cyrulnik (2002) en referència a la resiliència de les persones i la importància de l'educació. Aplicat a l'escola i als nens, veiem que el tutor aquí hi té molt a fer. L'acció tutorial i el tutor al seu capdavant, són un pilar que potencia la capacitat de superar les contrarietats que es presenten en l'alumnat. Una tutoria personalitzada és un factor de protecció de primer ordre, que incrementarà el creixement de l'alumnat i la millora dels seus aprenentatges. En aquest sentit faig referència a la recerca duta a terme per Saumell (2007), i concretada en el Projecte Escolta'm de l'ICE de la UB, on es constata que quan es dona una tutoria personalitzada continuada on es valora a la persona i se l'escolta, la capacitat d'afrontar entorns complicats es veu augmentada, tenint com a conseqüències visibles a l'escola una millora dels resultats en els seus aprenentatges i les seves estratègies relacionals.

Com es pot veure, les atribucions i les possibilitats que se li donen a l'escola són molt àmplies i, si ho concretem a l'aula i a la tasca del tutor, en fer una anàlisi ràpida veiem que, d'una forma activa o passiva, el tutor està implicat amb moltes tasques, cadascuna d'elles amb un nombre important de tecles.

La professionalització del tutor es fa necessària tant per l'alumnat, com pel professorat, ja que si no sap com portar a terme les diferents tasques implicades en la tutoria li pot provocar insatisfacció i sensació d'incompetència professional.

Cal recordar les paraules Jose M. Esteve (2005) "L'acció educativa està en les mans dels nostres professors, i per tant, la qualitat de l'educació sempre dependre de la qualitat del personal que l'atent.....sempre són les dones i els homes que cada dia entren en un aula qui pot donar la qualitat a l'educació, per tant la formació inicial i continua del nostra professorat és l'element essencial per millorar la qualitat dels nostres sistemes educatius".

Com reclama Esteve, és necessària una formació inicial i una formació permanent on el tutor interioritzi el per què de la seva feina, el com i el quan de les seves tasques. En definitiva, que construeixi una identitat professional del seu rol com acompanyant del seu alumnat, en un moment determinat de les seves vides, per ajudar-los a créixer i entendre el funcionament de la societat en què els hi ha tocat viure.

Així ho explicita Esteve(2005) en referència ala formació del professorat quan afirma que " El primer objectiu consisteix en elaborar la pròpia identitat professional. I aquí apareixen els primers problemes , per que hi ha professors que no entenen em vertader sentit de la seva feina".

La realitat s'imposa, i el tutor o tutora té adjudicades unes funcions tutorial, i el que és cert, és que no pot escapar de l'aula i de les seves responsabilitats. Aquest treball el portarà a terme, essent-ne conscient o inconscient; per tant, val més que sàpiga què té entre mans i que tingui criteris més o menys objectius o rigorosos a l'hora d'actuar. Certament, el treball a fer, és complexa i important, i no prou reconegut, però a l'igual que a un metge se'l forma i se li demanen unes responsabilitats, els tutors han d'estar formats i assumir les responsabilitats que això implica.

Adell (2009) ens comenta que "de cap manera podem permetre la precarietat del tutor, atesa la responsabilitat integradora de la heterogeneïtat,

funcionalitat i funció equitativa en les actuacions docents, de coordinació de l'equip de professors, d'intermediació amb la família i el context".

L'objectiu prioritari que té l'escola avui en dia és aconseguir la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, independentment de les seves condicions i circumstàncies, i aquesta fita només s'aconsegueix amb professionals de gran vàlua i amb una predisposició a la millora constant.

Per aconseguir aquesta qualitat en l'atenció a tot l'alumnat, l'acció tutorial és tasca i responsabilitat de tot l'equip docent que intervé en un grup i el tutor és la persona que ha de vetllar, dins de les seves possibilitats i limitacions, per a que l'alumne rebi l'atenció específica que necessiti per poder desenvolupar-se el millor possible. En una realitat docent, com és l'ensenyament de secundària, on predomina la compartimentació dels continguts i on la tendència és a tancar-se dins de l'aula i no compartir o no col·laborar i no potenciar el treball cooperatiu, és molt fàcil deixar al tutor a soles en el treball tutorial del grup. D'aquesta manera es perd en gran mesura les potencialitats de l'acció tutorial, ja que quan es dóna conjunta entre tot l'equip docent els resultats de millora de les relacions grupals i de creixement individual són clarament visibles.

1.3.3.1/ Model universalista i comprensiu.

El sistema educatiu actual està canviant progressivament, s'incorporen noves formes de treballar paulatinament, i sense retorn, caminem cap a una escola que, sense oblidar les funcions transmissores de coneixements, afegeix unes funcions d'atenció més personalitzada a cada alumne. Això ve donat per una concepció de l'escola, a resultes de la realitat social, que parteix d'unes premisses molt importants, com són:

- És un model que vol donar resposta a tots els menors, amb obligatorietat educativa i de qualitat, com recull el capítol 1 article 1 apartat A de la LOE que ens diu que cal "qualitat de l'educació per a tothom, independentment de les seves condicions i circumstàncies". Aquesta es dóna des dels 6 anys fins els 16 anys. Amb una implantació real quasi universal des dels 3 anys i cada cop amb més alumnat fins els

18 anys, per passar posteriorment a estudis superiors o a una concepció de formació permanent al llarg de la vida. Com comenten Josep Puig i Xus Martin (2007), cal passar "d'una pedagogia de la selecció a una pedagogia de la inclusió".

- L'emergència del constructivisme. El model actual d'ensenyament-aprenentatge està basat fonamentalment en les recerques d'en Piaget, Vigotsky, Bruner o Ausubel, per citar alguns dels autors més destacats. Es parteix de la idea de donar resposta individualitzada a cada un d'ells, tot partint de l'aprenentatge que pot fer cada alumne en el seu procés de desenvolupament personal. El camp de treball del professorat es dona dins la zona de desenvolupament pròxim, i es podrà exercir gràcies a la interacció relacional. És en aquest espai que necessàriament es demanda una atenció personalitzada per saber quin estil d'aprenentatge té cada alumne, quines necessitats formatives presenta i quina és la millor metodologia per atendre aquestes necessitats.
- L'educació moral deixa de ser una exclusivitat de l'escola religiosa per passar a ser una tasca més de l'escola pública i laica, que ja ho feia encara que no de forma conscient. I hem d'afegir un repte, i és el fet que hi ha una dispersió de valors dins la societat molt gran i no hi ha una línia clara a seguir. En conseqüència, l'escola ha de ser conscient de quins valors es volen traspasar, sense imposar-los, i realitzar tot un seguit d'activitats en pro dels valors que consideri necessaris en funció de les necessitats del seu alumnat, tot conjugant la unió de cultures que convergeixen a l'escola. En Josep Puig i la Xus Martin (2007) ens comenten que un dels reptes que té l'escola passa per aplicar una pedagogia intercultural que sigui sensible a totes les persones i a totes les tradicions.
- El treball per a la construcció de la ciutadania. Un element que fa anys que es treballa a Europa i que la LOE reconeix com a disciplina de treball al centre, tant en contextos formals com informals. Potenciar la construcció de persones autònomes i amb criteri, que entenguin la importància de la democràcia i la convivència solidària, i que siguin capaços de transformar-la, si s'escau, cap a una societat més justa i

més equitativa. En aquest sentit, són Josep Puig i Xus Martin (2007) els que ens diuen que l'escola ha de potenciar "l'esforç per construir una ciutadania activa", la qual cosa ens dóna idea de la importància de l'escola pel que fa aquest treball, ja que no es tracta d'adoctrinar si no de fer ciutadans crítics i participatius. L'escola en aquest espai hi té molt a fer, com diu Miquel Martínez (2008) "Convé disposar d'un espai per poder practicar el que significa ser ciutadà des dels primers anys d'escolaritat, i també per reflexionar sobre el que és ser ciutadà".

- D'una escola culpabilitzadora i centrada en el dèficit cap a una escola responsabilitzadora i competencial. L'escola, a l'igual que la societat en general, durant molt temps ha fixat la mirada en la mancança i en la culpabilització per no saber. El gran repte que té avui en dia és passar a focalitzar la mirada a un model competencial i responsabilitzador. En aquesta línia s'expressen Fores i Grane (2010) dient que "Hem estat *amaestrats* en utilitzar models de dèficit. Habitualment ens ensenyen a pensar en els conflictes, les necessitats, els danys, els problemes, les desviacions, les limitacions, les mancances, les anomalies, els traumes, les infermetats, els errors, els fracassos, el reduccionisme o l'exclusió. Aquests models deficients ens indueixen a pensar pronòstics reduccionistes i negatius que no serveixen per incitar a les persones a prendre iniciatives per fer front a les adversitats". "Contràriament, els models apreciatius, els models de prevenció i promoció fonamenten la recerca de la convivència, les potencialitats, els recursos, el desenvolupament humà, les solucions, els aspectes positius, els èxits, la orientació cap a un futur, les fortaleses, les possibilitats, la inclusió". En referència a la responsabilitat és Whitmore (2003) qui ens diu que "quan acceptem, elegim o assumim la responsabilitat dels nostres pensaments i accions, el nostre compromís amb aquests augmenta, de la mateixa forma que la nostra eficàcia i eficiència".

Per tal de poder atendre aquests reptes que té l'escola en el segle XXI, hi ha un seguit d'elements que s'han posat en marxa. D'entre ells, destaquen com més importants per atendre aquests puntals del sistema educatiu actual els que es detallen a sota:

- o **Atenció individualitzada de l'alumnat**

Parlar de diversitat no és parlar només de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge cognitiu; quan es parla de diversitat, es fa referència a més de la diversitat en processos d'aprenentatge, a diversitat cultural, a diversitat de caràcters i de conductes disfuncionals, a diversitat de valors i concepcions educatives i polítiques, a diversitat religiosa, ; en definitiva, és necessari entendre que cada alumne és únic i necessita ser atès de forma personalitzada.

Així queda explicitat en el capítol 1, article 1 apartat b de la LOE, on diu "L'equitat, que garanteixi la igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no-discriminació i actuï com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials,...".

Atendre individualment a l'alumnat té una importància que va més enllà de l'assoliment dels aprenentatges clàssics, va més enllà per poder aconseguir integrar alumnat amb problemàtiques i/o dificultats per a ser ciutadans de ple dret i responsabilitat.

Això requereix un esforç i una implicació per part de l'escola fins ara desconegut. Per poder portar-ho a terme és precís, a part de recursos materials i humans, crear una nova cultura dins el col·lectiu docent, un canvi de rol i una adquisició de noves competències.

Ens trobem, per tant, en un model educatiu complexa, tant per les seves dimensions, com per la seva àmplia diversitat i perquè sovint no és compartit pel professorat que ha de donar resposta a aquesta diversitat. És important prendre consciència que qualsevol resposta passa per fer front a una realitat complexa, com ens recorda Edgar Morin (1995) en la seva Teoria de la Complexitat i, especialment quan parla d'educació. No hi ha una sola resposta, i totes les respostes tenen el seu sentit i la seva funció d'atendre el sistema, per a que avanci o per que es mantingui com està; però el que és cert és que no hi ha protocols únics.

- o **Educació per competències**

Un dels canvis que ha sofert recentment el sistema educatiu a l'entrar en funcionament la LOE, ha estat la programació per competències. Intenta donar resposta a les necessitats d'aprenentatge derivades d'aquesta diversitat. Parteix del mateix paradigma constructivista de l'aprenentatge del qual partia la LOGSE, però va un pas més enllà, doncs proposa unes metodologies inclusives i participatives que fan centrar el protagonisme del procés ensenyament-aprenentatge en l'alumne. L'objectiu és responsabilitzar al propi alumne del seu procés d'aprenentatge i situar al professorat com agent que propicia espais d'aprenentatge i que l'acompanya en el seu desenvolupament.

El resultat de l'aprenentatge per competències fa que l'alumnat prengui consciència que el què ha après li serveix per comprendre i proposar sol.lucions a problemes coneguts, reals i propers i és aleshores quan li confereix valor a allò que ha après i ho converteix en funcional. La funcionalitat garanteix la perdurabilitat i l'adaptació al canvi.

Si agafem la definició que dóna el Grup de Recerca Educativa format per inspectores del Departament d'Ensenyament i vinculat a l'ICE de la UB (2009), veurem que defineixen la competència com "... la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació". Es pot veure que darrera la definició hi ha un canvi important del paradigma educatiu. Es passa d'una docència centrada en el traspàs de coneixements per part del docent, a una docència centrada en la participació de l'alumnat. Cosa que comporta un canvi de lideratge del docent que, sense perdre el protagonisme i la responsabilitat educativa, sí que la seva tasca és més liderar l'acompanyament en el procés generar activitats que possibilitin aquest aprenentatge.

El tipus de competències que l'alumnat ha de desenvolupar principalment són competències personals, acadèmiques i metodològiques. Tot enfocant més

les competències personals que ha d'adquirir l'alumnat, com les interpersonal, intrapersonals, de comunicació, de resiliència, habilitats socials, de gestió emocional, d'autonomia i de cooperació i moltes altres, veiem que estan estretament vinculades a l'acció tutorial. Per tant, destacar un cop més la implicació i el treball de tot el professorat i des de totes les àrees en l'acció tutorial. Cal destacar la importància d'una tasca globalitzada, tant per part de l'alumnat com del professorat, per poder dur a terme l'aprenentatge competencial i, en especial, dins les competències personals, ressaltar el protagonisme del tutor o la tutora.

- o **L'acció tutorial: eix vertebrador del model educatiu**

A l'escola se li han atribuït dues funcions: ensenyar i educar. El repte és integrar les dues funcions en una d'única. No es pot separar una funció de l'altra, seria negar una realitat. Tot sistema està en interacció constant per part de tots els seus elements; el que sí podem és focalitzar la nostra atenció en una cosa o un altra. Cal destacar la importància que té aquest tema en la construcció professional del docent, i especialment en la identitat del tutor actual que ha d'arribar al seu alumnat per donar una atenció personalitzada que ajudi a l'alumnat a assolir les millors competències que existeixen en ell

En aquest segle XXI, l'educació té un repte importantíssim que és trobar les estratègies per donar aquesta resposta personalitzada. La tutoria i la tasca tutorial són un dels elements que s'hauran de definir i fer extensives a la xarxa educativa.

Per aconseguir aquest repte, es fa necessària la construcció professional del tutor o la tutora, que sàpiga quin és el seu posicionament, quina és la seva tasca i quines competències ha d'assolir per poder donar-hi resposta i no sentir que té una càrrega a la que no sap com fer-hi front i que, per tant, li representa una alta frustració i, en conseqüència, un rebuig o un enfonsament personal.

1.3.3.2/ Estructura organitzativa i model tutorial a secundària.

Actualment el reconeixement del tutor ve marcat per la LOE i posteriorment a Catalunya per la LEC, que recull l'esperit de la LOE. Unes lleis que posen de relleu clarament la importància de l'acció tutorial. Posteriorment, ve el seu desplegament amb Decrets per part de la Generalitat i, finalment, és el Departament d'Ensenyament qui concreta amb la normativa com s'apliquen aquestes lleis, quins recursos s'hi aboquen i com es distribueixen.

Tot fent una anàlisi de la LOE es pot comprovar el pes que se li dona a la tasca tutorial. És important destacar-ne alguns apartats, com el capítol 1, article 1 apartat C on ens diu que l'escola s'encarregarà de "La transmissió i la posada en pràctica de valors que afavoreixin la llibertat personal, la responsabilitat, la ciutadania democràtica, la solidaritat, la tolerància, la igualtat, el respecte i la justícia, com també que ajudin a superar qualsevol tipus de discriminació."

O l'apartat F del mateix article, on parla de "La orientació educativa i professional dels estudiants, com a mitjà necessari per a l'assoliment d'una formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors".

Destacar també l'article 2 quan parla dels fins de l'educació, a l'apartat A "El ple desenvolupament de la personalitat i de les capacitats dels alumnes", o l'apartat F "El desenvolupament de la capacitat dels alumnes per regular el seu propi aprenentatge, confiar en les seves aptituds i coneixements, així com per desenvolupar la creativitat, la iniciativa personal i l'esperit emprenedor".

Destacable també l'apartat K on diu "La preparació per a l'exercici de la ciutadania i per a la participació activa en la vida econòmica, social i cultural, amb actitud crítica i responsable i amb capacitat d'adaptació a les situacions canviants de la societat del coneixement".

I fent referència al professorat i la seva formació, acaba l'article 2 dient "Els poders públics han de prestar una atenció prioritària al conjunt de factors que afavoreixen la qualitat de l'ensenyament i, en especial, la qualificació i formació del professorat, el seu treball en equip, la dotació de recursos educatius, la recerca, l'experimentació i la renovació educativa, el foment de

la lectura i l'ús de biblioteques, l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió, la funció directiva, la orientació educativa i professional, la inspecció educativa i l'avaluació."

És important fer especial ressò del capítol III, article 22, apartat 3, on diu clarament "En l'educació secundària obligatòria s'ha de fer atenció especialment a l'orientació educativa i professional de l'alumnat".

També cal fer esment de l'apartat D de l'article 23 que parla d'"Enfortir les seves capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les seves relacions amb els altres, com també rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre pacíficament els conflictes". O l'apartat G del mateix article amb "Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en sí mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats".

Destacar tanmateix l'article 26, apartat 4 on diu que "Correspon a les administracions educatives promoure les mesures necessàries per a què la tutoria personal dels alumnes i la orientació educativa, psicopedagògica i professional constitueixin un element fonamental en la ordenació d'aquesta etapa".

En el títol 2, capítol 1, article 7, a l'apartat 1, ens diu "Les administracions educatives han de disposar el mitjans necessaris per a què tot l'alumnat assoleixi el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional, així com els objectius que estableix amb caràcter general aquesta Llei."

Com es pot observar la LOE és molt clara i marca la necessitat d'un desenvolupament de la tasca tutorial com a eix d'atenció personalitzada i personal de l'alumnat.

Recentment ha estat aprovada la LEC (2009), com s'ha explicitat anteriorment, per la Generalitat de Catalunya, la qual consolida aquests aspectes de la LOE.

Com s'ha dit, el desplegament de les diferents lleis es porta a terme amb diferents Decrets i normatives elaborades pel Departament d'Ensenyament i aprovades pel Govern de la Generalitat. En referència a l'acció tutorial, el Departament d'Ensenyament, ha anat modificant cada any la normativa d'inici de curs per anar introduint millores, tant organitzatives com de reconeixement i suport a la tasca tutorial.

Presentem a continuació l'apartat 3.1 de la Normativa de centres educatius pel curs 2010/11 que recull les indicacions establertes per l'acció tutorial en els centres públics. Es transcribeix íntegrament tots els apartats, doncs són de rellevància per l'acció tutorial i per entendre l'informe de la recerca:

3.1 Acció tutorial

L'acció tutorial, que comporta el seguiment individual i col·lectiu dels alumnes, ha de contribuir al desenvolupament de llur personalitat i els ha de prestar l'orientació de caràcter personal, acadèmic i, si escau, professional que els ajudi a assolir la maduresa personal i la integració social. Per facilitar a les famílies l'exercici del dret i el deure de participar i d'implicar-se en el procés educatiu de llurs fills, els centres han d'establir els procediments de relació i cooperació amb les famílies previstos a la carta de compromís educatiu, i els han de facilitar informació sobre l'evolució escolar i personal de llurs fills (article 57.7 de la [Llei d'educació](#)).

L'acció tutorial ha d'incorporar elements que permetin la implicació dels alumnes en llur procés educatiu. En particular, ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i a la implicació de l'alumnat en la dinàmica del centre. L'acció tutorial ha d'emmarcar el conjunt d'actuacions que tenen lloc en el centre educatiu, tot integrant les funcions del tutor/a i les actuacions d'altres professionals i òrgans (professorat, departaments didàctics, equips docents, comissions, etc.).

El centre ha de concretar els aspectes organitzatius i funcionals de l'acció tutorial i els procediments de seguiment i d'avaluació, que han d'esdevenir el referent per a la coordinació del professorat i per al desenvolupament de l'acció educativa. L'acció tutorial, que s'ha d'incorporar a la programació anual, ha de tenir en compte el conjunt de tota l'etapa.

L'exercici de l'acció tutorial és responsabilitat del conjunt de professors que intervé en un mateix grup en la mesura que l'activitat docent implica a més del fet d'impartir els continguts propis de la matèria el seguiment i l'orientació del procés d'aprenentatge i l'adaptació dels ensenyaments a la diversitat de necessitats educatives que presenten els alumnes i les alumnes. Tanmateix, per coordinar l'acció tutorial el director o directora del centre ha de designar un tutor o tutora per a cada grup d'alumnes.

Tot i que usualment es designa un tutor o tutora per a cada grup d'alumnes, i essent aquesta la manera de comptabilitzar les assignacions horàries de professorat per aquest concepte, amb els mateixos recursos es poden utilitzar altres fórmules de tutoria, com per exemple organitzar les tutories individuals de manera compartida entre el professorat.

L'organització del centre ha de preveure una bona coordinació de l'acció tutorial. Aquesta coordinació es pot dur a terme per nivells o de manera global per al conjunt de l'etapa, garantint, en qualsevol cas, la coherència i la continuïtat de l'acció tutorial durant l'escolarització de l'alumnat. Correspon al treball en equip dels tutors la planificació de les actuacions a dur a terme, el seguiment del seu desenvolupament i l'avaluació dels resultats.

En la planificació i el desenvolupament de l'acció tutorial es comptarà amb la col·laboració del professorat de l'especialitat d'orientació educativa i, si escau, amb l'assessorament de l'EAP.

L'acció tutorial i l'orientació a l'educació secundària obligatòria

Convé que a l'ESO el tutor o tutora sigui preferentment professor o professora de les matèries comunes que tingui un mínim d'un curs d'experiència al centre i es mantingui com a tutor del grup d'alumnes més d'un curs consecutiu.

El tutor o tutora del grup, com a responsable del seguiment de l'alumnat, ha de vetllar especialment per l'assoliment progressiu de les competències bàsiques i per la coordinació, a aquests efectes, de tot el professorat que incideix en un mateix alumne o alumna. Així mateix, ha de coordinar la seva acció amb el tutor o tutora responsable de l'alumnat que assisteix durant una part del seu horari a l'aula d'acollida, la USEE o la UEC, o bé està cursant temporalment els seus estudis en aules hospitalàries.

El tutor o tutora del grup ha de vetllar per la coherència de l'acció tutorial amb els continguts relatius a l'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania al llarg de l'etapa.

El tutor o tutora ha de tenir cura que l'elecció del currículum optatiu per part de l'alumne o alumna sigui coherent al llarg de l'etapa i doni resposta als seus interessos i necessitats, tant pel que fa a la seva situació actual com a les seves opcions de futur acadèmic i laboral.

En els tres primers cursos de l'etapa, l'alumnat ha de decidir entre diverses matèries optatives ofertes pels centres dins el marge horari establert, per tal de reforçar, consolidar o ampliar els seus aprenentatges. En el quart curs d'ESO, la franja d'optativitat és més gran i, per tant, els centres han d'informar i orientar l'alumnat perquè l'elecció de les matèries optatives específiques serveixi per consolidar aprenentatges bàsics o puguin ser útils per a estudis posteriors o per incorporar-se al món laboral. Si bé aquesta elecció ajuda a perfilar un possible itinerari formatiu al final de l'etapa, no pot condicionar de manera definitiva el seu futur acadèmic o professional.

D'acord amb l'article 17 de l'[Ordre EDU/295/2008](#), de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 5155, de 18.6.2008), en finalitzar l'etapa el centre ha d'elaborar un document orientador per a l'alumne o alumna sobre les opcions més adequades per al seu futur acadèmic i professional, a partir dels fulls de seguiment acadèmic i un cop analitzada l'evolució de l'alumnat al llarg de l'etapa i els seus interessos, capacitats i possibilitats. Aquest document orientador ha de tenir un caràcter confidencial i el seu contingut té un caràcter informatiu per a les famílies, però no pot ser prescriptiu. A partir d'aquest document, i amb l'ajut del tutor o tutora i del professor o professora d'orientació, que planificaran activitats d'orientació en el grup classe, tant individuals com col·lectives, l'alumnat ha de definir el seu itinerari acadèmic-laboral.

En tots els casos, cal vetllar per una orientació acadèmica i professional en igualtat entre els nois i les noies, superant els estereotips lligats al gènere.

En l'ESO s'ha de dedicar una hora setmanal de tutoria amb el grup classe en cadascun dels cursos. Llevat d'altres opcions organitzatives amb els mateixos recursos, els tutors d'ESO disposaran, per a cada grup, de dues hores lectives setmanals de dedicació a les tasques de tutoria, per atendre la sessió de tutoria amb el grup classe i fer atencions individualitzades a l'alumnat i entrevistes o reunions amb pares, mares o tutors legals.

L'acció tutorial i l'orientació en el batxillerat

En el batxillerat l'acció tutorial abraça el conjunt d'activitats d'orientació personal, acadèmica i professional que s'adrecen a l'alumnat per tal d'afavorir el creixement personal i la preparació per a una participació responsable en la societat.

L'orientació en el batxillerat ha de facilitar recursos perquè l'alumnat canalitzi les seves preferències i capacitats en un marc de referència apropiat i amb l'orientació adequada. Les activitats de tutoria, l'opcionalitat curricular, el treball de recerca, l'estada a l'empresa, etc., són recursos que, amb independència de l'especialitat cursada, serveixen per a aquesta funció orientadora. Aquesta orientació pot tenir el suport dels serveis especialitzats.

S'ha d'orientar l'alumnat per prendre decisions dins l'opcionalitat que ofereix l'estructura mateixa del batxillerat i, en acabar-lo, respecte a la continuïtat dels seus estudis o l'accés al món laboral, tot considerant els seus interessos i els punts forts i febles del seu perfil personal. L'acció orientadora ha de permetre identificar i desenvolupar les capacitats de l'alumnat mitjançant la superació d'estereotips i patrons de gènere.

Atesos els canvis en l'estructura de la prova d'accés a la universitat a partir de l'any 2010, l'orientació en el batxillerat ha de tenir en compte la progressiva implantació del nou sistema d'accés. Pot obtenir-se'n informació actualitzada al [Departament d'Innovació, Universitats i Empresa](#).

La prevenció de l'abandonament ha de ser una prioritat de l'acció tutorial de l'etapa. Per aquest motiu, s'ha de facilitar l'accés als estudis de batxillerat al màxim nombre possible d'alumnes i donar resposta a la diversitat de ritmes d'aprenentatge i a les diferents situacions personals de l'alumnat. L'acció orientadora ha de permetre identificar les causes dels resultats poc satisfactoris i plantejar estratègies i mesures de tipus general o més específiques per atendre la diversitat, que podran consistir en plans individuals d'adaptació del currículum i de flexibilització de la durada de l'etapa.

L'acció tutorial amb el grup-classe es concreta en una hora setmanal de tutoria en cada un dels cursos, durant la qual es faran activitats amb tots els alumnes d'un grup i atencions individualitzades. La manera com es distribueixin les 35 hores de tutoria al llarg del curs i la seva assignació a activitats individualitzades o de grup dependrà de l'organització pròpia de cada centre.

L'acció tutorial i l'orientació en la formació professional

L'acció tutorial en aquests ensenyaments va adreçada a potenciar les capacitats personals de l'alumnat, la seva autonomia i iniciativa personal. Pel que fa a les activitats d'orientació acadèmica i professional, és important incidir en els hàbits de treball i el coneixement del món laboral, així com proporcionar a l'alumnat els recursos i l'orientació necessaris per accedir al món laboral o per continuar el seu itinerari formatiu.

En la formació professional l'acció tutorial es concreta en una hora lectiva setmanal a càrrec dels tutors dels grups d'alumnes. En aquest temps es faran les tasques d'orientació del procés formatiu de l'alumnat i l'acció tutorial. En els cicles formatius que es distribueixen en més d'un curs, convé que el tutor o tutora del cicle formatiu ho sigui al llarg dels dos cursos de la promoció.

Recursos per a l'orientació

Tant en l'ESO com en el batxillerat i en els cicles formatius, els centres han de proporcionar a l'alumnat la informació suficient i l'orientació necessària per triar les opcions més adequades als seus interessos i aptituds, d'acord amb les ofertes acadèmiques i professionals existents, tant durant l'escolarització com en l'accés a estudis o activitats posteriors. En el marc de l'acció tutorial s'han de planificar accions d'orientació, que poden concretar-se en sessions monogràfiques, jornades, conferències, visites, etc. Els alumnes han de disposar de prou informació respecte a les ofertes de l'entorn i a les vies per accedir a les diferents opcions i sortides acadèmiques i ocupacionals.

El Departament d'Ensenyament facilita al professorat informació per a l'orientació a l'alumnat:

- [Web de l'educació bàsica i el batxillerat](#)
- [Estudiar a Catalunya](#)
- [Què puc estudiar?](#)

La participació en xarxes municipals i intermunicipals afavoreix l'optimització dels recursos disponibles i la coordinació d'actuacions dels serveis que intervenen en l'orientació a l'alumnat. Així mateix, els EAP dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament ofereixen suport i material al professorat, als tutors i al professorat de l'especialitat d'orientació educativa dels centres educatius per a la informació i orientació a les famílies i a l'alumnat.

Com es pot observar, la normativa dóna unes línies generals però deixa als centres la seva organització final, en funció de les seves prioritats educatives. Defineix uns objectius genèrics molt ambiciosos, amb tot un seguit de tasques importantíssimes i que precisen de molt esforç per atendre a l'alumnat, les seves famílies i la coordinació amb l'equip docent i serveis externs.

Veient l'essència de la normativa, queda clar com s'adapta a la LOE i a la LEC. És de destacar que ho fa de forma general, establint un model organitzatiu, però sense entrar en concrecions d'actuació. Aquesta concreció es deixa a voluntat del centre, en funció de la realitat de cada centre, el seu entorn i les prioritats curriculars, així com també de les línies metodològiques que estableixi el centre i, sobretot, de quina preparació té el professorat per portar-ho a terme.

En funció de les creences, les competències del professorat i la disponibilitat horària, la tutoria pot variar molt d'un centre o altre. Així, es poden observar diferències molt grans entre els diversos centres educatius, diferències d'atenció tutorial en un mateix centre; fins i tot, en un mateix nivell es poden donar dues accions tutorial totalment diferents.

La normativa és ambiciosa, cerca la millora de la qualitat educativa als centres i l'atenció a tot l'alumnat. Tot i això, es destaquen els següents punts que s'haurien de tenir en compte per a la millora de l'acció tutorial:

- Expressa clarament que, per fer tot això, el tutor compte amb dues hores setmanals, una de les quals és per atendre la tutoria grupal que es fa setmanalment. És del tot deficient el temps assignat per poder dur a terme tot el què està establert.
- S'hauria de definir i concretar com s'ha de desplegar cadascun dels punts a treballar; tant sols fa una declaració de bones intencions del què s'ha de fer. Si partim de la base de que el professorat, en general,

no té una formació específica com a tutor, deixar el treball de l'acció tutorial tan obert és donar peu a que sigui un fracàs, no per manca de voluntat si no per no saber què fer ni com fer-ho, ja d'entrada.

- L'edició de les diferents lleis i normatives són una condició essencial per iniciar un camí per a la normalitat de l'acció tutorial, però no la única. Cal cercar eines que ajudin al professorat a fer la construcció identitària i competencial com a tutors o tutores.

1.3.3.3/ Continguts de la tutoria

Partint del desplegament de la LOE, de la LEC, dels decrets del Departament, de la normativa, especialment en el seu apartat 3.1, i tenint molt en compte la realitat que es viu en els centres, fan que l'acció tutorial precisi d'unes determinades activitats i formes de fer, així com determinats continguts per assolir uns resultats satisfactoris segons les expectatives que se li han marcat.

De tot el que s'ha vist, es pot concloure que el tutor o tutora, per poder atendre les necessitats del seu alumnat haurà de treballar en 5 àmbits diferents (Giner, 2008) a l'escola, que són:

- Atenció individual de l'alumne. El tutor ha de disposar d'un espai per poder atendre a cada alumne personalment, per fer-lo sentir que és especial.
- Gestió del grup. Utilitzar la gestió del grup per crear un espai d'aprenentatge entre iguals. Aconseguir passar d'un agrupament d'alumnes a un grup que sap treballar conjuntament i que es nodreix de les seves interaccions.
- Coordinació amb les famílies. Potenciar el treball conjunt entre família i escola, deixant clar quines tasques té l'escola i la importància d'anar coordinadament.
- Coordinació amb l'equip docent. L'acció tutorial depèn de l'equip docent i tot el professorat és interdependent per poder portar-ho a terme. El tutor és un element clau per fer que la coordinació sigui efectiva o no.

- Coordinació amb serveis externs. Cada cop intervenen en els centres més serveis externs i cal establir les tasques que cada professional ha de fer, potenciar el treball en xarxa per optimitzar els recursos i ser més eficaços.

El treball que es pot realitzar en aquests cinc àmbits de la tutoria han d'ajudar a donar resposta a totes les atribucions que, d'una forma explícita o implícita, se li han atorgat.

El tutor, d'una forma més o menys conscient, ha de ser coneixedor d'un seguit de qüestions que impliquen directament el seu treball professional com a tutor. Que si n'és i té eines per fer-hi front, podrà viure la tutoria com un exercici professional satisfactori, tot i que no mancat de dificultats. Però per contra, si no té una preparació mínima, que l'ajudi a posicionar-se adequadament front l'acció tutorial, sentirà una insatisfacció professional que el portarà a la paràlisi i a la culpabilització externa.

Si un dels pilars de l'educació del segle XXI és la tutoria i l'acció tutorial i qui ho ha de dur a terme, principalment, és el tutor, aquest ha de tenir o ha de poder adquirir les competències professionals mínimes per afrontar la tasca tutorial, per no caure en el desencís i la justificació del seu estancament professional.

L'acció tutorial requereix el treball d'uns continguts bàsics que, en funció de cada entorn social, podran variar en la seva aplicació per tal d'ajustar-se a les necessitats que un tutor té a l'aula. En aquest sentit, l'acció tutorial ha de ser totalment programada en funció de l'alumnat que un tutor té a l'aula i fugir de programacions tutorialis estàndards. Cada tutor hauria de programar la seva tutoria com si es tractés d'un crèdit més, però amb uns trets diferenciats i, en funció del grup d'alumnes que té, prioritzar uns continguts, unes activitats i una gestió relacional específica, per tal d'aprofitar al màxim els recursos a la seva disposició.

Evidentment, aquesta tasca s'ha d'ajustar al que està programat en el PEC, el PCC o el PAT. No obstant això, normalment, el tutor té un marge d'actuació prou ample, a vegades massa, ja que el pot fer sentir excessivament sol i desorientat per afrontar aquesta tasca.

Dins la programació que cada tutor fa de la seva tutoria, d'aquells objectius que vol assolir, hi han uns punts tant de continguts, de metodologia o d'estratègies relacionals que podríem dir que són més destacats, o que són recurrents en l'acció tutorial; punts que quan s'està en els centres es pot percebre la seva presència; o que el professorat els demanen explícitament a la seva formació; o, simplement, que es desprenen de tota la normativa existent. A continuació se'n fa una breu presentació.

La separació en diferents apartats és, evidentment, una separació artificial, doncs tot està lligat i molts punts es treballen contínuament i/o conjuntament. Estan estretament relacionats. Són els següents:

- o **Codi ètic per a tutors i tutores**

Com a tot professional que treballa amb persones, els docents han de tenir un codi ètic que inspire l'actitud que un bon professional ha de tenir. Si es parla de tutors, encara més pel fet de que està orientant i gestionant valors d'una forma directa; per exemple, quan es resolen conflictes, siguin personals del propi alumne o de relació entre ells. Tot i que existeixen eines de treball per potenciar certs valors, estratègies de resolució de conflictes, el tutor ha de tenir una brúixola que li digui què ha d'aplicar en cada moment i quin criteri utilitzar. És una qüestió d'ètica personal de cada professional. Aquesta pot ser pactada per tot el col·lectiu o bé construïda per cadascú individualment. No hi ha un codi ètic reconegut a nivell tutorial, tant sols declaracions de bones intencions, com les expressades al llibre de Giner i Puigardeu (2008), que recull les existents fins el moment actual.

És important que el tutor pugui fer una reflexió en profunditat sobre quin és el seu ideari, quin codi ètic té, ja que això l'ajudarà a reflexionar i a poder analitzar en la seva casuística diària i a prendre decisions amb coherència.

- o **Protecció al menor i la seva socialització**

Una de les funcions que té l'escola és la d'agent educador que compensa les desigualtats i les mancances de l'alumnat que hi assisteix. En aquest sentit, té

dues tasques molt clarament definides i, sovint, poc incorporades a la identitat docent:

1/ Protecció al menor. Cadascú des del seu lloc, família, família extensa, pediatres, mestres, veïns,, té l'obligació i la responsabilitat moral de vetllar per la protecció del menor.

Pel que fa els docents, la legislació és clara: la prevenció primària és bàsica i els professionals que estan a primera línia de treball són els responsables de fer saltar l'alarma. Quan hi han dubtes raonables de desprotecció del menor, s'ha d'actuar i posar en alerta a les persones responsables.

2/ Socialització. L'educació té com a fi la socialització de la persona: que sàpiga entendre com està organitzada la societat, que s'hi sàpiga moure i que participi en la seva construcció. Per arribar a la socialització s'ha de donar un procés d'aprenentatge que, bàsicament, es dóna amb la família en gran mesura i a l'escola. Quan la família, per raons diverses, no potencia la socialització dels seus fills, l'escola ha d'intentar compensar aquestes mancances bé directament amb l'alumnat, bé buscant recursos a la xarxa.

o **Transmissió de valors. Educació moral.**

Una de les tasques principals de tot professional de la tutoria és la transmissió de valors. D'una forma conscient o inconscient, per activa o per passiva, el tutor ho farà inevitablement.

En la construcció de tota persona com a ciutadà de la nostra societat es fa inevitable el treball dels valors que s'han de compartir per poder conviure. El que canviarà és la forma de treballar aquests valors que dependrà de la concepció de fons que es té, si són absoluts o no. Hi ha plena coincidència amb les paraules de Miquel Martí (1998), quan parla de l'educació moral i diu " ...suposa accions pedagògica orientades a la construcció d'una moral autònoma centrada en el desenvolupament del judici moral i en la construcció personal de valors, però també centrada en el desenvolupament de la força moral que permet manifestar conductes autoregulades d'acord amb els principis i normes morals elaborades o vigents en els nostres contextos socials".

Partint de la base que tant si fa com si no fa, el tutor fa, val més que sàpiga què fa. L'educació per al desenvolupament moral, que es dóna de forma inevitable en tota relació docent, suposa un treball complexa que ha de tenir en compte la totalitat de la persona i, per aquesta raó, un dels objectius de l'acció tutorial és el desenvolupament d'una personalitat que contingui valors morals en l'alumnat. Aquesta aprenentatge haurà de tenir aspectes cognitius i de raonament moral, emocionals, de competències socials i de conducta concreta.

- **Habilitats socials**

Els valors que una persona té adquirits impliquen unes conductes determinades. Tanmateix, pot succeir que es donin sense tenir els valors adquirits, amb la qual cosa ens trobaríem amb una conducta merament instrumental. O bé, poden no aflorar per motius diversos com timidesa, bloqueig emocional, manca d'aprenentatge... i tenir els valors adquirits. És per aquesta raó que el treball en valors i habilitats socials han de ser bastant propers.

Les habilitats socials són la part que podem observar dels valors que una persona té. Aquestes habilitats s'han d'aprendre, i per tant s'han d'ensenyar, i probablement s'haurà de fer per modelatge, bé dels companys o bé del propi tutor o professorat de l'equip docent (Segura 1996). En definitiva, és propiciar l'aprenentatge de les habilitats socials que es demana a una persona dins de la nostra societat, que van lligades a una forma concreta d'entendre la vida en societat i que reflexen l'adquisició d'uns determinats valors.

Aquesta forma de fer ha d'anar associada a uns valors per poder aconseguir la seva permanència; en cas contrari, l'alumne farà l'aprenentatge però no ho aplicarà a la vida quotidiana.

- **Atenció a la diversitat. Inclusió.**

La societat, en general, ha procurat negar o amagar els membres que eren diferents de la majoria de la societat. Això ha propiciat l'exclusió d'un segment minoritari de membres de la societat, en funció de les creences i els valors del

moment. No eren contemplats com a persones de ple dret. En el millor dels casos, eren internats en algun centre, el més allunyat possible, on se'ls atenia.

En l'actualitat aquesta situació ha canviat enormement. No tant sols s'accepta la diferència sinó que es lluita per ampliar la inclusió. Com comenta Bratlauský (2005), " Des d'una perspectiva humanista de l'educació, la interpretació de l'objectiu d'una Educació de Qualitat per a tothom fa referència a que tothom tingui accés a experiències educatives que els permetin desenvolupar les seves competències". D'aquestes paraules es desprèn que un dels reptes que té l'escola és l'atenció a la diversitat, en els diferents aspectes de la persona. Una tasca que per ser plena per la persona s'ha de donar des de la inclusió de totes les persones, tinguin els trets diferencials que tinguin. Evidentment aquesta és una proposta d'un alt nivell moral, com a mínim a nivell de propòsits, però d'una dificultat enorme per portar-la a terme doncs xoca de ple amb les preconcepcions i creences d'una gran part de la població. Val a dir que la societat líquida en la qual estem immersos està ajudant a aquesta acceptació; tot i això, l'esforç humà per donar resposta a necessitats esmentades és molt gran i força complexa i precisa de recursos materials i de la implicació del professorat, especialment.

- o **Habilitats cognitives**

La construcció del pensament és el que dóna sentit a la vida i a la forma amb la qual una persona es relaciona amb els altres. Expliquem-ho. És el llenguatge el que articula el món d'una persona i fa que construeixi una realitat o una altra i propiciarà que actuï d'una determinada forma. El pensament construeix el futur.

Ja va ser Howard Gardner (1990) qui, en la seva teoria de les intel·ligències múltiples, mostrava la importància de la intel·ligència intrapersonal i la interpersonal, i com estaven clarament vinculades en aquesta construcció cognitiva de la realitat que es feia mitjançant el llenguatge intern i extern i, de quina manera, aquesta construcció del pensament condiona les nostres emocions i actituds, formant un bucle que es retroalimenta cap a un cantó o cap a un altre.

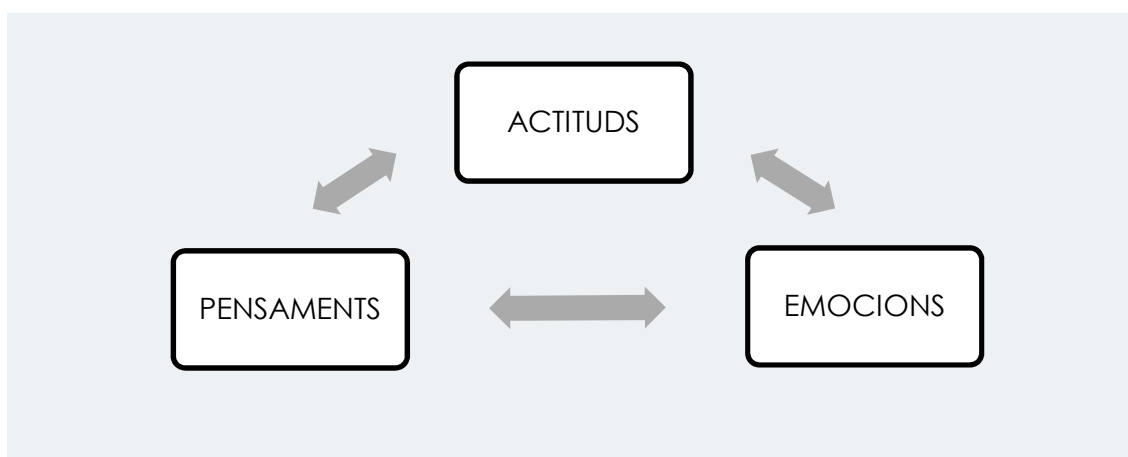


Figura 5. Cercle de retroalimentació actituds-pensaments-emocions

També ens trobem amb l'aportació de Spivack i Shure (1984), que expliquen que la dificultat dels adolescents per trobar solucions als conflictes personals i interpersonals és degut a una manca en l'estructuració dels seus pensaments, que bàsicament poden ser distorsions o mancances en el pensament causal, conseqüencial, alternatiu, de perspectiva o de mitjans-fins.

Tots els autors apunten, amb matisos segons el model en què es basen, que la construcció del pensament és importantíssima, i es pot modificar gràcies a la relació amb les persones, especialment amb les qual s'estableixen relacions importants o significatives.

En aquest sentit és un element més a tenir en compte a l'hora de treballar a l'acció tutorial doncs, per acció o per omissió, estem influint en el nostre alumnat. És un lloc privilegiat per ajudar a canviar aquells pensaments o creences autolimitants, que no deixen avançar a la persona o, encara pitjor, propicien conductes disfuncionals o desadaptatives.

- o **Educació emocional**

Separar habilitats cognitives de gestió emocional és purament per posar un ordre arbitrari en la construcció del coneixement, ja que estan estretament vinculats.

Va ser Goleman (1996) amb el seu concepte d'intel·ligència emocional, qui va fer prendre consciència a la societat en general de la importància de la gestió emocional en la construcció personal i social.

És Bisquerra (2006), qui ens diu que "l'educació emocional és un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de competències emocionals amb l'objectiu de capacitar a l'individu per fer front als reptes que se li puguin plantejar en la vida quotidiana. Tot això tenint com a finalitat augmentar el benestar personal i social"

Es neix amb la capacitat emocional, que es va madurant al llarg de la vida segons les experiències que es van vivint, la construcció dels valors i les creences familiars i socials que toca viure i que, per lleialtat, es van adquirint sense ser-ne clarament conscients.

Les emocions són informació immediata de l'entorn, del què esta passant, si hi ha una amenaça, si el que succeeix és satisfactori,, és un termòmetre que indica si allò que passa està en harmonia amb la manera d'entendre la vida de cadascun. És bàsic que la persona sàpiga reconèixer aquestes emocions, sense culpabilitzar-se si no són agradables. És un element d'informació que connecta directament amb l'essència de la persona, amb tots els seus valors i creences que són molt importants per a la pròpia identitat. Això no vol dir que siguin els més adequats per el seu creixement però, si no aprenem a detectar-los i a reconèixer-los, no els podrà canviar mai. Una persona no és responsable de les emocions que sent, és responsable de què fa amb elles.

El següent pas, doncs, és la seva gestió o la seva regulació per al creixement personal i la millora de les relacions socials. Aquest procés és molt complexa i requereix, com hem dit abans, tot un treball de les habilitats cognitives i de construcció de noves creences i valors, així com actituds diferents.

És en aquest aprenentatge emocional on el tutor hi pot fer molt, tot entrant en la necessitat de treballar l'educació emocional de l'alumnat, essent una tasca que impregna tot el que es fa.

S'ha de tenir en compte, però, que per poder donar, per exemple, matemàtiques, n'hi ha prou amb aprendre la disciplina i la didàctica per explicar-la però per a portar a terme educació emocional es fa imprescindible que el propi tutor aprengui la disciplina i vivencii el procés. En cas contrari, és molt probable que es quedi a nivell cognitiu, sense arribar a propiciar cap

canvi de les emocions reals en l'alumnat. Com diu José Manuel Esteve (2006), "són els docents l'element central al votant del que gira la construcció del clima emocional de l'aula, ja que són ells qui poden incidir en el clima de treball, en el tipus de relacions humanes i en els codis bàsics de interacció i comunicació a l'aula".

- o **Orientació personal, acadèmica i professional.**

Aquest punt és un dels que es tenen més presents quan es parla de les tasques tutorialis a secundària. Han hi hagut molts models, des del counseling, passant per a l'orientació per programes, fins arribar al model actual del Departament, en què és el tutor la persona responsable de l'orientació del seu alumnat, amb supervisió indirecta de professionals de l'orientació. Aquesta situació implica que el tutor és un agent dinàmic en aquest procés i com s'ha dit anteriorment: ja sigui per actiu o per passiu, està fent d'orientador.

En un món canviant com l'actual, per poder fer una orientació el més encertada possible, el posicionament del tutor ha de ser d'agent reflexiu i potenciador de les capacitats de l'alumnat. El seu posicionament ha de ser el d'acompanyar, el d'aconsellar sense dirigir, propiciar la reflexió de l'autoconeixement i potenciar la recerca dels interessos personals. Com comenta Álvarez (2007) "és molt important que l'alumnat adolescent comenci a prendre consciència del seu desenvolupament, concretament a partir de la realitat personal, acadèmica i vocacional que està vivint; del paper que juga en el procés de la presa de decisions en la maduresa d'aquesta etapa evolutiva i educativa".

- o **Relacions de coordinació amb la família.**

Un altre puntal de l'acció tutorial és la coordinació amb les famílies. Tots dos agents educatius estan implicats en un objectiu comú. Els responsables últims de la formació dels fills són els pares, els que d'una forma transversal acompanyen els seus fills al llarg de la vida de manera permanent; i l'escola és receptora, en un moment i en un temps determinat, de la confiança de la família per dur a terme la formació dels seus fills. Així doncs, l'escola i la família estan estretament lligades. La família és receptora de l'esforç del professorat

per formar els seus fills. Per tant, s'ha de fer saber a la família que s'està fent, que caldria agradaria aconseguir i com es veu l'evolució del seu fill. I, si s'escau, propiciar la col·laboració conjunta per aconseguir canvis. El professor és el professional de l'educació i en gran part el responsable d'establir ponts d'unió entre escola i família. Alhora, ha de saber calmar les angoixes que sovint es generen a la família per dificultats escolars del seu fill o altres elements externs a l'escola però que acaben implicant a l'escola.

La realitat és que a voltes la relació no és tan fàcil com sembla. Una de les demandes del professorat més sol·licitades és com saber gestionar la relació amb les famílies.

- o **Relacions de coordinació amb altres professionals**

D'un temps ençà, l'escola es veu implicada cada cop més en la necessitat de coordinar-se amb professional d'altres disciplines que incideixen en el seu alumnat, com per exemple psicòlegs dels EAP, assessors dels ELICs, persones de serveis socials, els CSMIJ, tècnics dels EAIAs, logopedes, psicòlegs privats, i altres professionals, per tal d'ajudar a l'alumnat a millorar el seu rendiment o les dificultats que pugui tenir en diferents aspectes.

El treball en xarxa implica que hi hagi un coordinador, que no sempre existeix. Aquesta tasca a sovint l'assumeix l'especialista de l'EAP o el psicopedagog del centre, però si el tutor està ben format, és la persona més propera a l'alumne, per tant tot indica que podria ser el millor agent per portar a terme aquesta coordinació. Com a mínim ha d'estar assabentat de quins professionals intervenen amb el seu alumnat i quines implicacions té la feina que s'està fent amb ell.

Aquesta situació fa que el tutor, en segons quins centres, sigui un professional dipositari de la informació d'aquests altres professionals, o fins i tot que coordini la tasca d'aquests agents. Això fa precís que el tutor reflexioni sobre què ha de fer de la informació de què és dipositari, a qui l'ha d'explicar? A qui no? Com l'ha d'utilitzar?

- o **Gestió de l'estrès docent**

Aquest és un dels temes clau de la sostenibilitat del tutor. Quan una persona entra a treballar com a docent, el primer pas és construir-se la seva identitat com a tal.

Aquesta construcció demana un seguit de competències per fer-hi front, entre elles hi ha la voluntat de servei. Val la pena destacar-la perquè té molt a veure amb la gestió de l'estrès i la sostenibilitat al llarg del temps dins de la professió; com diu José Manuel Esteve (2004) " s'ha de fer un autèntic procés de reconversió en el que l'element central consisteixi en comprendre que la essència del treball del professor és estar al servei de l'aprenentatge de l'alumnat". Aquest treball comporta una aproximació a les necessitats de l'alumnat, una recerca de quins són aquells elements que es podrien aportar per a què l'alumne pugui aprendre, i no centrar-se tant en les necessitats que té el professorat per poder donar classe i ensenyar els continguts.

Que el clima que es genera a l'aula sigui d'una determinada forma, depèn de com el tutor gestiona les seves pròpies emocions, que revertirà en la seva pròpia gestió de l'estrès. Tornant a citar a Esteve (2006), diu que en el clima emocional de l'aula hi té molt a veure la pròpia identitat professional del docent i els missatges emocionals que envia a l'alumnat mitjançant els canals de comunicació que utilitza, principalment els no verbals.

Un tutor format competencialment per realitzar la seva tasca tutorial, ha de realitzar un treball personal que li propiciï estratègies per gestionar les seves emocions en situacions com saber acceptar la frustració de no poder donar classe com i quan vol, a contenir el neguit d'observar com un alumne el provoca constantment, a canalitzar la ràbia que li genera veure com un alumne brillant esta fent el "brètol" amb els estudis i amb la pròpia vida, o a entendre la impotència que desperten alguns alumnes i amb els que no saben què fer ni com actuar, a reconduir la indignació que provoca que uns pares li qüestionin la feina feta, o poder canviar el sentiment de rebuig que desperta algun alumnat per la seva forma de vestir, d'actuar o de parlar. La bona gestió de les seves emocions derivarà en una millora relacional amb tot el seu entorn, i de retruc una millora substancial del seu estrès.

Però l'estrès no ve només per l'alumnat o les famílies, també es pot donar, en proporcions molt grans, per part de l'equip docent: relacions de poder encobertes, rebuig de les metodologies que el tutor aplica, la desresponsabilització del professorat per treballar conjuntament l'acció tutorial i moltes altres coses que es donen en els claustres i que poden provocar emocions negatives per la sostenibilitat de la professió.

El tutor ha de treballar amb tot aquest escenari, i ha de poder batallar situacions que li despertin tota mena d'emocions, la gestió de les quals serà allò que li provocarà o no l'estrès; i, en el pitjor dels casos un estrès negatiu amb greus repercussions per la seva continuïtat professional com a docent. El tutor o la tutora han de poder entendre i assumir que tenen un rol professional amb les seves limitacions; han de poder acceptar que la majoria de les agressions que reben no és a la seva persona sinó a la figura que representen.

Com s'ha comentat, el llistat de temes competencials que impliquen al tutor i que s'han presentat, tot i que no s'han abordat ampliament, es pot veure que és força ampli i cadascun dels punts de gran magnitud. L'autor considera que es fa necessari treballar des de les diferents administracions i institucions educatives, així com des dels centres educatius, per a la construcció professional del tutor, pel seu reconeixement, i per una formació competencial adequada a la realitat actual. Perquè, apart del benefici que rep clarament l'alumnat, el professorat pugui descobrir també la dimensió que la tutoria té de satisfacció i realització personal i professional.

1.3.4/ INTERACCIÓ DE SISTEMES ALS CENTRES EDUCATIUS

Va ser Bertalanffy (1962) amb la Teoria General dels Sistemes, i posteriorment la seva aplicació en el camp de la psicologia per part de l'escola de Palo Alto, amb Bateson, Watzlawick, Minuchin i altres psicòlegs, els que varen desenvolupar el model sistèmic dins les relacions humanes. Un model basat en les relacions, especialment les més pròximes i significatives, i en la comunicació que es dóna entre elles.

La concepció de sistema segons Guy Ausloos (1995), que cal destacar per la seva concreció és la següent "un conjunt d'elements en interacció, organitzada en funció de l'entorn i de les seves finalitats i evolucionant en el temps".

Una de les aportacions del model sistèmic és la importància que tenen tots els elements dins d'un sistema. Totes les parts estan en constant adaptació i desadaptació: en funció de què fa una part, modificarà l'altra part i aquesta a l'hora modificarà a la primera i així successivament, fins arribar a configurar una xarxa d'actuacions i reaccions enorme. Si tenim aquesta mirada circular, i podem sortir de la mirada lineal a la que estem acostumats en la nostra societat, serà fàcil observar una conducta i no saber quin ha estat l'origen que l'ha provocada; o veure múltiples causes, doncs, probablement sigui la confluència de diferents variables, moltes de les quals són un complet misteri per a la nostre comprensió. Però això no vol dir que no hi siguin.

Un altre factor que ens diu Ausloos (1995) és la capacitat d'evolucionar. Tot sistema és dinàmic, està en constant canvi per intentar trobar la homeòstasi; això fa que davant dels desequilibris, el propi sistema actuï per retrobar l'equilibri perdut o trobar-ne un de nou en que es trobi bé. Aquesta premissa és molt interessant, doncs, capacita al sistema per arribar per ell mateix a les possibles solucions als problemes que se li plantegen. I, per altre cantó, també ens planteja la dificultat de generar canvis dins el sistema, ja que aquest tendirà al no-canvi o a tornar a posicions conegudes que li donin seguretat.

Seria ridícul fer un reduccionisme de la realitat, cauríem en la simplicitat d'una realitat complexa que té moltes mirades (Morin, 1995).

En aquest apartat, s'intentarà explicar com interaccionen els diferents subsistemes que participen en el centre educatiu. Es procurarà no caure en el reduccionisme, i s'ha d'entendre que tot el què es digui pot no donar-se en alguns centres, donat que cada sistema és diferent. Tot i això, sí que és cert que es donen unes certes tendències en el rol que cada part del sistema adquireix i en l'estructura d'organització donada, així com en les pautes de relacions existents.

1.3.4.1/ El professorat

Com a tots els col·lectius professionals, el dels docents de secundària té les seves especificitats. És un col·lectiu que parteix d'una formació específica en àrees com les ciències, les llengües, les arts, tecnologia, ciències de la salut i altres disciplines. Sovint aquests docents no escullen en primera instància la docència com a fita professional. La seva vocació o fantasia inicial és la de desenvolupar-se dins la seva àrea.

Dins d'un claustre d'un centre educatiu de secundària, la identitat de cada professor i la seva forma d'actuar és força diferent, depenent del seu itinerari personal de formació i d'experiència vital en general.

Aquesta circumstància comporta uns trets específics del col·lectiu:

- 1/ Són professionals que, en general, no han escollit la docència com a camí professional inicialment amb la qual cosa han de fer una reconversió personal del seu projecte inicial de feina si volen trobar certa satisfacció treballant amb adolescents i ajudar-los a créixer. Encara es veu més accentuat quan se'ls planteja que han d'educar, orientar i acompanyar en el creixement de l'alumnat.
- 2/ Es troben en un centre educatiu diferents llicenciats de diferents disciplines, amb interessos diferents i amb concepcions diferents. Amb l'objectiu de compartir un projecte, que té unes directrius marcades, però que s'ha de desenvolupar i, sovint, no hi ha una veu unificada i no es comparteixen significats. Aquesta situació comporta un ventall de mirades que, si bé és cert que les dificultats per aconseguir-lo són tot un repte, també pot ser molt enriquidor.
- 3/ Normalment, en una empresa l'escala jeràrquica és piramidal, hi ha pocs comandaments, amb força preparació, i força personal per desenvolupar la feina. En un centre educatiu la piràmide és inversa. Hi ha força comandaments, cada docent n'és un, amb la seva pròpia capacitat decisòria. Aquesta situació implica un treball de col·laboració important per al desenvolupament de la tasca docent i, en especial, de l'acció tutorial.

- o **Estructura organitzativa**

L'estructura organitzativa formal ve marcada en línies generals pel Departament d'Ensenyament; tot i això, el centre té un bon marge per concretar la seva aplicació. L'altra vessant és l'estructura organitzativa informal del centre, en la qual els òrgans de poder no tenen per què coincidir amb els formalment designats.

Un dels trets identitaris d'un claustre és la parcel·lació per àrees i la dificultat que hi ha per generar ponts de comunicació entre els seus membres.

Els docents s'estructuren tots en un claustre i aquest es divideix normalment en departaments d'àrees, amb la qual cosa l'objectiu comú de la formació de l'alumnat queda compartimentat i es fa difícil la coordinació, a nivell curricular, entre les diferents àrees.

Pel que fa la tutoria, la seva organització depèn totalment de cada centre, segons els principis pedagògics o d'altres tipus d'interessos que apliqui el centre. Es pot donar que les tutories més difícils s'adjudiquen al professorat més novell, sense suport del professorat sènior del centre. En general es preserva molt la llibertat de càtedra del professorat.

El repte més gran que té avui dia l'equip directiu és consensuar un Pla d'Acció Tutorial que sigui compartit per l'equip docent dins del projecte educatiu de centre i aconseguir que funcioni aquest equip com una unitat individual de treball, tot l'equip en una mateixa direcció o objectiu.

- o **Relacions internes**

Com a tota institució o sistema viu, la xarxa relacional pot ser molt variada. S'ha de tenir en compte que una xarxa relacional disfuncional, on es donen força desconfirmacions i desqualificacions, pot arribar a provocar patologies greus a la persona. L'objectiu seria aconseguir poder compartir un projecte comú i generar el sentiment d'inclusió dins d'un grup de persones que respecten la persona i la seva manera d'entendre el treball, integrada en un projecte comú, per tal que la implicació i la satisfacció individual sigui molt més elevada.

L'experiència com a professor de secundària i com a formador de diferents claustres, fa pensar que un claustre que comparteix com a valor el prioritzar les relacions entre els companys per sobre de les parcel·les de poder, té com a resultats el creixement personal i professional del professorat i la notable millora de la convivència. Si a això se li suma el tenir un projecte clar amb unes expectatives elevades, el centre aconsegueix optimitzar els seus resultats, i convertir-se en un centre eficaç i eficient, tant en els aprenentatges del seu alumnat com en el clima relacional del centre.

1.3.4.2/ L'alumnat

L'alumnat és l'altre subsistema que està implicat en l'escola. Teòricament tothom treballa per a l'alumnat, per tal d'aconseguir persones formades que arribin a ser ciutadans i que puguin millorar la societat.

L'alumnat de secundària també té les seves peculiaritats. Sol estar en una època de confrontació, de construcció de la seva identitat d'adult, de confrontació amb tot el què se li ha ensenyat per poder resituar-ho de nou i construir els seus propis significats. És un època de trencament temporal amb tots els pilars familiars més significatius, i d'un apropament gregari cap al grup d'iguals. És un època de confrontació generacional i en contra de l'ordre establert i tot allò que representa l'autoritat. Aquesta confrontació és necessària per poder créixer i saber trobar la seva identitat i posterior encaix en la societat. Es podria dir que l'adolescent entra en un període de crisi del que haurà de ressorgir una persona més madura.

Les relacions entre iguals són molt importants i es dóna una dependència del grup per davant de moltes coses que, progressivament, anirà cedint per prioritzar aspectes personals.

És un època de confusió i de recerca de la seva identitat a tots nivells. Es busca la diferenciació, la individualitat, però sense oblidar la col·lectivitat i menys a la família. Busca referents que l'orientin, però sense mostrar-ho per por a semblar vulnerable. La imatge de cara als altres és molt important.

Són moments d'instabilitat del pensament: el què avui és vàlid, potser demà no ho serà. Ho reflexa Françoise Dolto (1989) en el seu escrit quan diu "No hi ha adolescents sense problemes, sense patiments; aquest és el període més dolorós de la vida. Però és, simultàniament, el període de les alegries més intenses, ple de força, de promeses de vida, d'expansió".

Sembla ser que en aquesta etapa les neurones intensifiquen les seves connexions de forma exponencial tot possibilitant el desenvolupament del pensament del noi o la noia; la creació cognitiva del pensament és enorme.

És una etapa en què també es destapen algunes malalties mentals ja sembla que tots aquests canvis propicien una vulnerabilitat emocional, i per tant cal protegir. Tot i que sembla que depèn molt del que s'ha fet prèviament fins aquest moment, si que és cert que és un moment que obliga a actuar i s'ha de saber què s'ha de fer. En aquest aspecte, no toca al tutor resoldre les patologies mentals però sí saber detectar si hi ha alguna cosa que no acaba de funcionar bé i saber-ho derivar.

- o **Diversitat i estructures de relació**

La diversitat entre l'alumnat d'un centre és una realitat. La convivència entre diferents cultures amb persones amb discapacitació física o psíquica, o amb realitats socioeconòmiques diferenciades dins d'un centre educatiu, és el més normal de trobar. Això pot comportar enriquiment o tot el contrari; si no està ben portat, pot acabar conduint a la intolerància de certs membres del col·lectiu que són considerats "diferents", fins arribar a una segregació d'aquest l'alumnat, i a un assetjament continuat per una part del grup d'alumnes.

La situació a l'adolescència és paradoxal doncs, per un cantó, hi ha la necessitat de diferenciació entre els mateixos adolescents però, a l'hora, els agrada sentir que pertanyen a una "tribu" específica, amb un codi de conducta i, a voltes, fins i tot amb un codi lingüístic peculiar. D'aquesta manera, qui no en comparteix les premisses queda fora de la "tribu".

Això pot generar fortes tensions dins l'aula i la lluita per establir els límits de cada subgrup poden ser de certa duresa. És necessari fomentar dins l'aula el respecte per la diferència, consensuar unes normes de grup mínimes que ho

fomentin i potenciar l'acceptació d'aquesta diferència com un valor que enriqueix. Paral·lelament, s'han de treballar els aspectes emocionals per a que l'alumnat pugui tolerar la pèrdua que suposa ser integrador amb els guanys que li pot proporcionar.

1.3.4.3/ La família

Ser pare o mare avui en dia d'una unitat familiar no és fàcil. Conciliar tots els aspectes que comporta tirar endavant aquest projecte és una tasca força complexa.

Sovint se sent per les escoles que la família no educa, que s'ha desresponsabilitzat, que està desorientada, que són pares negligents o altres comentaris que un pot arribar a dir quan es té una mirada lineal. Però si un es pot posar a la pell de la família, i aplica una mirada sistèmica a les seves dificultats, podrà comprovar que tot té un raonament i una explicació que moltes vegades va més enllà de les explicacions simplificades que es poden atribuir.

La societat del benestar ha propiciat famílies que volen desresponsabilitzar-se, això és cert, però no perquè elles ho desitgin si no per tendències socials, per una societat consumista, o per un excés de tolerància, o per que l'Estat s'ha constituït com un tot protector i ha entès que és la seva responsabilitat, o per altres raons que s'han exposat anteriorment. La família ha estat altament competent en l'educació dels seus fills al llarg dels segles. La tendència actual és que la família recuperi la seva capacitat en el lideratge educatiu dels seus fills, amb l'acompanyament i la complementarietat de l'escola.

És cert que la família està confusa, que no sap ben bé quin és el rol que ha d'adoptar, que li costa entrar en conflicte i que, per no entrar-hi, deixa de banda certs aspectes educatius de primer ordre. Per la inèrcia social, per concepcions i idearis no del tot afortunats o ben explicats, s'ha fomentat la sobreprotecció i s'ha donat excessiu protagonisme decisor de l'infant. Aquest entorn comporta una estructuració disfuncional (Minuchin, 1999) que acaba generant tensió i busca recuperar l'equilibri perdut. Una de les respostes més

usuals d'entrada, quan no se sap ben bé com s'ha d'actuar, és d'atribuir la culpa a causes externes; entre altres, és dóna la "culpa a l'escola": sempre és millor carregar contra un tercer que entrar en conflicte familiar. El tutor n'ha de ser conscient d'aquesta situació ja que les entrevistes més complicades sovint tenen l'origen en tensions de la pròpia família.

Ens trobem amb una família que sovint no recolza de forma explícita l'escola. L'autoritat s'ha de guanyar, no és gratuïta com passava abans.

També ens trobem en una diversitat de famílies molt important, amb unes creences i unes lleialtats peculiars i amb unes formes de relació que a vegades són molt disfuncionals.

El docent-tutor no sap mai què passarà en una entrevista, donada la diversitat també de les famílies, i ha d'estar preparat per poder treballar amb realitats complexes i necessitats totalment diferents, que requereixen d'un posicionament flexible per afrontar-les.

o **Realitats i necessitats**

Els models de família han canviat i els rols són diversos. Cada família és única, i el què la fa única és la seva història, els seus mites i creences que passen de generació en generació. Unes creences que tenen una doble funció:

- Donar identitat individual a la persona, sentir-se especial. La família assegura la individualitat mitjançant els mites que genera al seu voltant, fent-lo sentir únic i important.
- Donar identitat de grup o de clan. La família ens dóna el sentiment de fer-nos partícips d'un clan, en el que sols entra un determinat nombre de persones que estan unides per determinades creences i rituals; aportant una sensació de seguretat. No obstant això, obliga al mateix temps a unes lleialtats implícites en tots els membres del clan per poder complir aquestes creences.

La família funcional, doncs, haurà de saber gestionar dos aspectes: per un cantó, ha de saber trobar l'equilibri en la seva organització entre la individualitat i les lleialtats a la família; i, per l'altre, ha de saber generar mites,

creences i valors que siguin funcionals i que propiciïn al creixement de la persona, així com ajudar-lo a saber moure's per la societat.

Si s'escolta l'alumnat, o a la seva família, es pot construir una idea de quins mites o creences tenen, de quina organització i quines lleialtats es donen, i si són funcionals o per el contrari disfuncionals o autolimitants.

Un tutor, des de la seva modesta situació enfront de la família, ha de saber com posicionar-se davant d'aquesta. Saber entendre que la família i, en especial el seu alumnat, té unes lleialtats que comporten unes determinades actituds, que poden ser del tot inexplicables a primer cop d'ull per el seu enteniment però que per la família, probablement, tenen raons de molt poder al darrera. Pot ser del tot incompreensible perquè tothom té una família i una història al darrera i el que s'acostuma a fer és valorar els membres d'altres clans sota el prisma de les creences del propi clan; aleshores, l'enteniment i la comprensió es fan molt difícils. Un primer pas que ha de fer un professional que treballa amb persones és fer una anàlisi de les pròpies creences i lleialtats per poder entendre les dels altres.

Un tutor es pot trobar que una família li faci una demanda d'orientació, i el més probable és que la faci des de les seves creences. Abans d'arribar a aquest pas, s'ha de saber que pot escoltar i fer la família. Per aquesta raó a vegades és millor no actuar i aprendre a derivar a professionals d'altres especialitats. En funció de la preparació, el tutor es pot atrevir a més o menys coses però, el què és clar, és que és un error implicar-se en segons quines situacions, amb la millor de les voluntats però sense saber com afrontar-les, doncs el resultat pot ser totalment contraproductiu.

1.3.4.4/ Serveis externs

L'escola té un seguit d'eines de suport extern: algunes són estructures consolidades i d'altres programes de suport puntuals. Totes elles configuren una xarxa on estan implicats cada cop més professionals donant suport al professorat i, puntualment, de manera directa a l'alumnat.

Sobre el paper aquest sistema és funcional i operatiu; a la realitat, la seva posada en marxa no està exempta de dificultats.

El fet de que els serveis que es donen al centre estiguin dispersos, i funcionin autònomament, fa que el professorat hagi de coordinar-se a vegades amb diferents professionals per rebre unes orientacions de com ha d'atendre a un alumne. Ha hi hagut un primer intent per part del Departament d'ajuntar els serveis provinents del propi Departament però està en procés de consolidació i és molt precipitat valorar els resultats. La resta de serveis externs provinents d'altres institucions incideixen en el centre directament, sense cap tipus de coordinació i és fàcil trobar duplicitat de recursos en segons quins centres.

○ **Estructura de serveis**

En un centre poden incidir diferents recursos externs, els serveis més usuals que es poden trobar en un centre:

- Del Departament d'Ensenyament
- EAP
- ELIC
- CRP
- Inspecció
- Programa de salut a l'escola
- UEC
- Ajuntaments
- Serveis socials
- Programes de salut a l'escola
- Programes d'orientació professional
- Programes de seguretat vial
- Programes de prevenció de toxicomanies
- Punts d'informació general
- Altres
- Justícia
- EAIA
- Delegats de justícia
- Sanitat

- CAP
 - CSMIJ
 - Programes de salut a l'escola
 - Universitats
 - Propostes de participació en innovació educativa
 - Propostes de participació en recerques.
 - Altres
 - Centres privats
 - Centres privats de psicologia
 - Logopedes
 - Professors particulars
 - Fundacions amb projectes d'intervenció a l'escola.
 - Altres
- **Xarxes de col·laboració**

Com es pot observar, la possible implicació de serveis externs pot ser extensa. La societat cada cop hi aboca més recursos en forma de programes a l'escola i això pot propiciar el col·lapse de l'escola, si no es coordina.

S'ha de començar a introduir la xarxa col·laborativa, per tal d'aprofitar els recursos, que són limitats, i per l'altre cantó, per no generar el desbordament del professorat, ja que actualment la sensació a l'escola és que hi ha molts serveis que hi incideixen. Per contra, el suport real i de recolzament al professorat és poc, ans el contrari: en comptes de resoldre problemes, donen més feina.

En aquest sentit el Departament d'Ensenyament està impulsant les zones educatives, on pretenen aglutinar tots els esforços educatius de la zona, vinguin d'on vinguin. De forma molt incipient s'està començant a treballar en xarxa en alguns territoris del país, com és el cas de certes experiències del Baix Llobregat, mostrant la seva eficàcia. S'ha de donar temps per poder fer una valoració de la seva implantació.

1.3.4.5/ Entorn social

Els altres actors que incideixen en el centre són les persones del barri on està ubicat el centre educatiu, ja sigui a tall individual o a partir de les diferents institucions socials del barri o població.

Per tal de generar la famosa idea de tribu educadora, es fa necessària la implicació de tot l'entorn. Ja hi ha experiències satisfactòries d'implicació ciutadana en els centres, com són totes les activitats extraescolars que es realitzen en els centres, les activitats lúdiques que s'organitzen, o les experiències amb empreses que propicien pràctiques a cert alumnat, o col·laboren amb aportacions, o persones jubilades que participen en els centres aportant els seus coneixements i consells,; en qualsevol cas, la realitat és que la situació social plantejada fa que el repte educatiu del segle XXI passi per l'organització dels diferents agents educatius de les zones per tal de donar una coherència i un missatge clar de com volem que sigui la nostra societat.

1.3.5 REFLEXIONS

La tasca de tutor és molt gratificant, no exempta de patiments, però d'una vitalitat enorme si s'és capaç de trobar-li el sentit que té. Un sentit que ve donat per una voluntat de servei a l'alumnat, que no vol dir de servilisme. Un servei per ajudar a que l'alumne pugui créixer, que no vol dir consentir-li-ho tot. Un servei per col·laborar amb la família de l'alumnat, que no vol dir ni adoctrinar la família ni ser adoctrinats per la família. En definitiva, un servei cap a la societat, en plena interacció, l'objectiu del qual és aportar el gra de sorra que faci que la nostra societat pugui ser una mica millor.

La majoria dels tutors volen fer be la seva feina, però quina és la feina adient?

Falta concretar les funcions del tutor, dotar-lo d'eines, tot i que cada cop n'hi ha més, i de recursos d'espai i de temps. Però, principalment, ajudar-lo a desenvolupar les competències pròpies que el facin aprofitar aquests recursos i aquestes eines. Un dels reptes actuals de l'orientació de base que es vol donar

des de la tutoria és que els tutors i tutores puguin crear una construcció de la seva identitat professional on estigui contemplada aquesta faceta com educador.

Per aconseguir aquesta fita, el docent i tutor han de tenir adquirides unes competències que el facin sentir amb una mínima seguretat a l'hora de fer front la tasca tutorial. Per aconseguir-ho es fa imprescindible que el procés de formació inicial i contínua sigui suficientment intens com per aportar aquesta construcció identitària. A l'igual que es demana un acompanyament de l'alumnat pel seu creixement fins que pugui caminar sol per la societat, també s'ha d'acompanyar als tutors en la seva construcció identitària. Un acompanyament no doctrinari, sinó reflexiu de la feina que fa i de la importància que té i de tot el què li reporta, tant de dificultats com de satisfaccions.

Un altre aspecte necessari per desenvolupar l'acció tutorial en l'escola actual, és el reconeixement d'aquest treball tutorial per part de les administracions i de la societat en general, així com la necessitat de disposar de l'espai i el temps necessaris per dur-la a terme amb qualitat i en quantitat, tal i com està establert a la LOE.

AVALUACIÓ PROGRAMA FORMACIÓ

INTRODUCCIÓ

Cal deixar clar que la present recerca està centrada en l'àmbit de l'orientació, específicament en la construcció competencial del tutor o tutora que porta a terme l'acció tutorial a secundària. Per tant, l'objecte d'estudi no és la creació d'un model d'avaluació, sinó l'avaluació d'un model formatiu, amb la finalitat de saber quins resultats està aportant l'esmentada formació.

Per tant, l'esforç s'ha centrat en la selecció d'un model avaluatiu que donés resposta als objectius avaluatius que s'havien establert.

L'avaluació és una eina important en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Ja no és només un instrument que s'aplica al final del procés d'aprenentatge en el que la persona ha de demostrar que ha assolit els objectius establerts. Actualment l'avaluació té una doble funció. Estar al servei de l'ensenyament, mitjançant el qual l'alumne realitza i consolida els seus aprenentatges, i aportar elements que ajudin en la presa de decisions.

El concepte d'avaluació ha anat evolucionant amb el pas del temps. Actualment l'avaluació està concebuda com un element de reflexió, que ajuda en la capacitació i que acompanya a l'hora de millorar la formació.

Alguns elements que han propiciat aquest canvi en la forma d'entendre l'avaluació són els que es detallen a continuació:

a/ El coneixement augmenta de forma exponencial. Anteriorment l'augment del coneixement era lent i els aprenentatges que es realitzaven servien per tota la vida; un cop s'havien assolit, ja no feia falta ampliar-los. Actualment

no és així. Els coneixements, segons Serrano (2007), és dupliquen cada 6 anys. Aquesta dada és fonamental per entendre la necessitat de tenir una avaluació que sigui operativa, adaptativa i diversa.

b/ L'atenció a la diversitat com un valor essencial en educació. La societat ha marcat que vol ser comprensiva, que s'ha de donar resposta a les necessitats educatives individualitzades de cada alumne. Aquest fenomen implica la necessitat de tenir una avaluació que doni resposta a aquest fet, tant per alumnat com per professorat com pels diferents programes que es porten a terme.

c/ El fet que actualment l'ensenyament estigui basat en l'aprenentatge per competències, amb què s'integren actituds, coneixements i habilitats. Allò que s'avalua és la integració de tots tres aspectes alhora tot buscant l'eficiència en un context real. Aquest fet ha propiciat una nova forma d'avaluar. Això suposa buscar noves estratègies i nous instruments per avaluar, que acompanyin en aquesta forma d'aprenentatge, que evoluciona en funció de les necessitats de l'entorn. Les persones aprenen en funció de com són avaluades. Per tant si es vol que les persones aprenguin competencialment, s'ha d'avaluar competencialment.

d/ Canvi emergent de model social. Anteriorment l'aprenentatge estava basat en el dèficit de la persona, en allò que no sabia, i l'avaluació era per mostrar les mancances i aquells continguts que no s'havien assolit, en funció d'uns objectius preestablerts. Actualment l'avaluació de l'aprenentatge parteix de la capacitat d'aprenentatge de la persona. L'avaluació acompanya en l'adquisició dels continguts i orienta de quin ha de ser el procés a seguir. L'avaluació passa a ser un eina capacitadora, que busca ajudar a prendre consciència de les necessitats que es tenen per assolir l'objectiu desitjat i mostrar el camí que s'ha de realitzar per arribar-hi. En definitiva, és un instrument que ajuda a reflexionar sobre els aprenentatges assolits i els que es precisen per arribar als objectius desitjats.

House (1993) ja comentava que els canvis en les concepcions avaluatives que s'han produït els últims temps han estat destacables. Per a ell, els canvis s'han donat bàsicament en quatre aspectes:

- A nivell conceptual. Actualment hi ha una mirada totalment pluralista. Hi ha una acceptació de múltiples metodologies, criteris, perspectives, audiències, etc. Fa especial ressò en què també es dóna una diversitat de valors en avaluació. Entén que actualment l'avaluació és pràctica, facilita que la persona prengui consciència dels aspectes que li cal millorar.
- A nivell estructural. Avui en dia es parla de l'avaluació com un eina multidisciplinària. Es pot avaluar tot. Es busca l'excel·lència i la millora continua en tots els àmbits; és per aquesta raó que l'avaluació és cada cop més interdisciplinària.
- A nivell metodològic. L'acceptació de les metodologies qualitatives en el camp social, i la inclusió d'aquestes en l'avaluació, ha fet que aquesta hagi canviat totalment el seu significat i la seva capacitat de donar resposta a les situacions diverses.
- A nivell pràctic. L'avaluació ha passat de ser un instrument per valorar si s'han assolit uns determinats coneixements a ser un eina molt potent en diferents àmbits, polítics, culturals, o socials, en la qual recolzar-se per prendre decisions importants.

L'avaluació que perseguim en aquesta recerca té una naturalesa formativa. Com comenta Cabrera (1998), "L'avaluació té la finalitat d'optimitzar el programa per tal d'ajudar els que planifiquen i executen el programa a trobar les millors alternatives d'acció". Per Pineda (2002) l'avaluació de la formació continua té com a fita l'anàlisi de tot un sistema o procés formatiu per a obtenir informació sobre l'assoliment dels seus objectius i sobre el cost/benefici global de la formació que orienti a la presa de decisions.

La nostra avaluació té una clara finalitat de perfeccionament amb la intenció de la millora del procés formatiu. L'avaluació que pretenem és una avaluació formativa segons la classificació de Martínez (2004).

Les diferències entre les avaluacions diagnòstica, formativa i sumativa queden clares en el següent quadre.

	DIAGNÒSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
FUNCIÓ	Adequar el programa educatiu als nivells inicials i expectatives de l'alumnat	Assegurar que el procés educatiu es realitza segons el que està planificat. Motivació	Certificar i qualificar nivells d'aprenentatge en els que s'ha arribat.
OBJECTE D'ESTUDI	Prerequisits Coneixements previs. Expectatives	Procés educatiu Aprenentatges parcials	Objectius finals assolits
MOMENT	Abans d'iniciar el procés educatiu o just a l'inici	Durant el procés educatiu	Al finalitzar el procés educatiu. En ocasions es realitza de forma diferida per avaluar resultats a mig o llarg termini.
DECISIÓ	Adaptació del programa educatiu Elecció del programa o nivell	Ajust del programa educatiu Afegir estratègies de reforç	Donar acreditacions

Figura 6 Tipus d'avaluació segons la finalitat

La voluntat de la recerca avaluativa que s'ha portat a terme té una clara intenció de millora del programa formatiu.

En aquest sentit, es volia avaluar el programa de formació en tutoria de l'ICE de la UB. Es vol saber com s'ha realitzat el procés de formació, en quin grau s'ha donat l'adquisició de les competències tutorials que s'han treballat al llarg del curs mitjançant els continguts que es desenvolupen en el mateix, els procediments emprats i la metodologia desenvolupada en cada mòdul i l'actitud d'implicació per part de l'alumnat assistent, i poder valorar què succeeix amb les competències treballades al passar el temps, amb la finalitat última de poder saber si el postgrau dóna resposta a les necessitats formatives dels docents per construir la identitat i el marc competencial del tutor del segle XXI.

2.1/ AVALUACIÓ

2.1.1/ CONCEPTE AVALUACIÓ

Repassem algunes de les definicions d'avaluacions. Recordant a Tyler (Tyler, 1942) a mitjans del segle passat, aquest autor considerat com el fundador de l'avaluació aplicada a programes educatius afirmava que l'avaluació és el "Procés que serveix per determinar en quina mesura els objectius educatius s'han pogut realitzar". Aquesta forma de veure l'avaluació ha estat un canvi substancial en la forma de fer a l'hora de realitzar les avaluacions. Una altra definició és la que aporta Cronbach et al. (1980), quan defineix l'avaluació de programes com un "Examen sistemàtic dels esdeveniments que succeeixen en un programa i les conseqüències contemporànies d'aquest programa, amb la finalitat d'ajudar en la seva millora i a la d'altres que tinguin similar propòsit i característiques". Per Scriven (1980) l'avaluació consisteix en determinar el mèrit o valor d'alguna cosa. L'avaluació és un procés que porta a emetre un judici avaluatiu. "L'avaluació és el procés de determinar el valor i la qualitat d'alguna cosa i les avaluacions són els resultats d'aquest procés". Stufflebeam i Shinkfield (1987) varen aportar una definició més completa, on diuen que "L'avaluació és un procés pel qual es proporciona informació útil per a la presa de decisions. En un sentit ampli, l'avaluació consisteix en un procés on s'identifica, s'obté i es proporciona informació d'un programa formatiu en què es valoren les seves metes, la seva planificació, la seva realització, i el seu impacte, amb el propòsit de guiar la presa de decisions". Per Joan Mateo (1998), avaluar és un procés de recollida d'informació orientat a l'emissió de judicis de mèrit o de valor d'algun subjecte, objecte o intervenció amb rellevància educativa. Aquest procés ha d'anar necessàriament associat a una altra de presa de decisions, encaminada a la millora o optimització del objecte, subjecte o intervenció educativa". Una definició que contempla algun element nou i d'interès pels processos avaluatius és la de Pérez Juste (2004), quan ens defineix avaluació com un procés sistemàtic de recollida de dades de forma rigorosa (valuosa, vàlida i fiable), orientada a valorar la qualitat i les finalitats d'un programa, sent la base per la posterior presa de

decisions de millora, tant del programa com del personal implicat. Es pot observar que introdueix el concepte de rigorositat com element clau en la recollida de dades.

De les diferents definicions que s'han consultat, es pot extreure en general els següents aspectes :

- L'avaluació és un procés. No és una prova aïllada, si no un camí a seguir, un conjunt d'activitats amb sentit final.
- És un procés rigorós. Per tenir credibilitat i poder aportar canvis reals, la recollida de dades i tots els processos que es portin a terme han d'estar marcats per la rigorositat del treball.
- L'avaluació pot ser de persones, d'objectes o de intervencions. Tot en educació pot ser avaluable.
- L'avaluació implica emetre judicis de mèrits assolits o valors aconseguits, així com d'aspectes que no han quedat coberts i que no han donat resposta.
- L'avaluació ha de servir per prendre decisions. En funció dels judicis emesos, els responsables en la presa de decisions de la formació han de fer els canvis pertinents per millorar la proposta formativa.
- En definitiva, l'avaluació té una funció de millora social.

Un altre element a tenir en compte és la pèrdua de la universalitat del coneixement. No hi ha un coneixement únic ni vàlid. Els processos avaluatius són idiosincràtics de cada formació. Lyotard (1994) ja reconeixia i acceptava la primacia dels discursos locals i heterogenis. És a la xarxa local i propera a la realitat on es genera el coneixement necessari i específic. L'avaluació persegueix obtenir un recull d'interpretacions de la realitat educativa i formativa, un recull de significats dels diferents implicats en els processos formatius i aquests han d'ésser de les persones més properes a l'objecte avaluat. Aquest recull de significats serà el que ajudarà els responsables de prendre decisions, a saber quines s'han de prendre, com i quan, per tal de millorar els diferents aspectes formatius.

2.1.2/ EVOLUCIÓ DE L' AVALUACIÓ

L'avaluació en educació ha estat i és un tema en què s'ha treballat des de fa relativament poc temps, però que ha tingut una evolució exponencial. En ser aquesta recerca, una recerca que vol avaluar un programa formatiu, i que no pretén aportar ni crear un model avaluatiu, no s'entrarà a fer una anàlisi en profunditat dels diferents models ni entrarà minuciosament en el procés que ha seguit l'avaluació, que cal dir ha estat una evolució ràpida i constructiva.

En el següent quadre es mostra quin ha estat el camí que ha seguit l'avaluació des que va aparèixer en l'àmbit educatiu, fins els nostres dies de forma molt resumida:

EPOCA	AUTORS	MOMENTS
1850-1900	Fechner	Introdueix la medició psicofísica. Inici de la psicometria.
	Galton	Primera classificació dels individus a partir de la seva intel·ligència. És el primer a utilitzar tècniques estadístiques amb dades psicopedagògiques.
	Kraepelin	Crea laboratori psicològic on es mesuren els temps de reacció en memòria, percepció discriminació i fatiga.
	Cattell	Porta a terme proves mentals i físiques on aplica diferents mesures.
	Binet	Crea les primeres escales per a la mesura de la intel·ligència.
1900	Rice	Es considera que va ser el primer a utilitzar la mediació en pedagogia.
1904	Thorndike	Publica el primer llibre de mesures a l'àmbit psicopedagògic: <i>Introduction to the theory of mental and social measurement</i> .
1910	Rice	Primeres escales en redacció, ortografia i càlcul aritmètic.
1923	Stanford Achievement Tests	Amb la publicació de la primera edició es creen les bateries de rendiment. Es varen definir moltes de les característiques de l'actual medició educativa.

1932	Tyler	Perspectiva dinàmica de l'avaluació. L'objectiu del procés avaluatiu era determinar el canvi que es donava en l'alumnat, però la seva funció anava més enllà: també servia per informar de l'eficàcia del programa educatiu i pel perfeccionament continu del docent.
1947	Educational Testing Service	Entitat al servei dels programes educatius que aporta la majoria de les proves de rendiment a les diferents institucions educatives d'EE.UU.
1950-1960		Es posa en qüestió l'avaluació. Els avenços són poc significatius.
1963	Cronbach	Planteja la necessitat que l'avaluació serveixi per a la presa de decisions. Pren força la idea d'avaluació com a procés.
1967	Scriven	L'avaluació pot ser formativa o sumativa. L'avaluació formativa es posa al servei del programa que s'està portant a terme amb l'objectiu de millorar-lo, mentre que l'avaluació sumativa és la que orienta per comprovar l'eficàcia del programa un cop aplicat.
1972	Parlett Hamilton	introdueix la metodologia qualitativa en els processos d'avaluació. Impulsa l'avaluació il·luminativa, que té per objectiu l'anàlisi dels processos de negociació a l'aula. La reflexió sobre la pràctica.
1973	Stufflebeam	Planteja l'avaluació com un procés en el que cal delimitar, obtenir i proveir d'informació útil per poder jutjar entre alternatives de decisió. Impulsa el model CIPP juntament amb Guba.
1973	Scriven	Posa l'avaluació al servei del usuari. Introdueix metodologies qualitatives en el disseny del model cultural interpretatiu.
1975	Stake	Model d'avaluació per resposta, doncs planteja l'avaluació com un instrument que pugui donar resposta als problemes i a les necessitats dels usuaris de l'educació.
1977	Mc Donald	Model d'avaluació democràtica. Ressalta el caràcter polític de l'avaluació, i la implicació que les dades obtingudes en la presa de decisions dels polítics.
1970-1980		Etapa molt prolífica amb aparició de múltiples models. Apareix el terme <i>investigació avaluativa</i> .

1990-2010		<p>S'expandeix la pràctica avaluativa amb una gran pluralitat de postures.</p> <p>Guba i Lincoln han caracteritzat aquesta etapa atribuint les següents qualitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociopolítica • Etapa de col·laboració • D'ensenyament-aprenentatge • Contínua, recursiva i molt divergent • Emergent • Amb resultats incerts • Que crea realitat.
-----------	--	---

Figura 7 Cronologia de l'evolució de l'avaluació segons autors i èpoques

2.1.3/ METAVALUACIÓ DEL PROCÉS AVALUATIU

Tota avaluació que vulgui ser rigorosa ha de poder ser metaavaluada, terme introduït per Scriven (1980), que busca incorporar a la pràctica educativa una reflexió sobre la qualitat de tot el procés avaluatiu. Els criteris actualment per portar a terme la meta avaluació estan establerts per el Joint Committe on Standards for Educational Evaluation, i consta de quatre característiques bàsiques:

- 1/ La utilitat. L'avaluació ha de ser informativa, oportuna i que serveixi per fer canvis.
- 2/ La factibilitat. L'avaluació ha de ser real i a un cost assequible.
- 3/ La legitimitat. L'avaluació ha de ser ètica i legal.
- 4/ La precisió. L'avaluació ha de proporcionar informació adequada i precisa, i amb judicis lògics.

En la recerca que presentem varem fer el procés reflexiu per saber si es complien aquests criteris. Presentem breument les reflexions realitzades:

- 1/ La utilitat. Les normes seguides per valorar la utilitat de l'avaluació varen ser:
 - Identificació de la audiència. Era tot l'univers dels estudiants que havien realitzat el postgrau de formació en tutoria.

- La confiança en l'avaluador. Aquest ha estat el Director del postgrau, màxim responsable del procés acadèmic, i interessat en obtenir unes dades fiables i que serveixin per fer els canvis que es creguin oportuns.
- La selecció de la informació. El volum d'informació generat al llarg de quatre promocions era molt gran, i va ser important el procés de selecció de recollida de dades per no tenir una acumulació de dades que fes inviable l'avaluació. Es va procedir a prioritzar les dades que es varen considerar de rellevància per a l'objectiu marcat. Tot i això, va ser un volum molt elevat d'informació.
- La transcendència de l'avaluació. En aquest apartat es va veure ràpidament la obvietat de la utilitat de l'avaluació, ja que era vital saber si la formació responia a les necessitats reals del professorat.

2/ La factibilitat. Les normes seguides per valorar la factibilitat de l'avaluació varen ser:

- Procediments pràctics. Els estratègies i metodologies emprades varen ser pensades per poder gestionar el volum de dades que es podia generar. La mostra estava controlada i era assequible.
- Viabilitat política. Recolzament total de les institucions on esta implantat la formació del postgrau, en aquest cas l'ICE de la UB.
- Relació cost-producte. Aquesta avaluació s'ha pogut dur a terme per la realització de la tesis doctoral, doncs el cost que una avaluació d'aquest tipus suposa difícilment es pot cobrir amb recursos financers del propi postgrau.

3/ La legitimitat. Les normes seguides que aporten legitimitat a l'avaluació són:

- Obligació formal. Hi havia una obligació per part del Doctorand a portar a terme aquesta avaluació. La resta de persones no tenien cap obligació formal.
- Conflicte d'interessos. L'avaluació no genera cap conflicte d'interessos, doncs únicament busca la millora formativa.
- Exposició total i sincera. Es va procurar en tot moment de tenir recollides documentalment totes les dades que s'exposen. També s'ha volgut explicar amb tota claredat el procés que s'ha seguit.

- Dret a la informació pública. Presentació pública dels resultats mitjançant l'informe de la tesi doctoral.
- Drets dels subjectes. S'ha tingut especial cura en guardar en l'anonimat els noms de les persones participants.
- Equilibri de l'informe. L'informe ha estat exhaustiu i està pensat fer públic els diferents apartats en la publicació de diferents articles a revistes.
- Responsabilitat econòmica. Ha estat un procés avaluatiu en què els costos econòmics han estat força reduïts pel procés que s'ha portat a terme.

4/ La precisió. Les normes seguides per metaavaluar la precisió han estat les següents:

- Identificació de l'objecte. Va ser establert clarament des d'un començament. Saber quins aspectes cal millorar de la formació professionalitzadora del tutor o tutora.
- Anàlisi del projecte. El projecte ha estat supervisat i seguit pels dos directors de tesis doctoral.
- Procediments descrits. S'ha procurat en tot moment de contrastar les dades amb el màxim nombre de persones; per aquesta raó s'han escollit diferents procediments de treball.
- Fonts d'informació. Totes les persones escollides han estat persones vinculades a l'objecte d'estudi, com poden ser els propis alumnes, o diferents persones que han participat en diferents moments de l'estudi, bé professionals de la tutoria o experts en aquest camp.
- Medicions vàlides. S'ha procurat en tot moment, mitjançant diferents experts, que les dades que es recollien fossin les que es volien recollir.
- Medicions fiables. S'ha procurat en tot moment ser acurat en el recull de dades i les seves medicions, utilitzant diferents paquets informàtics que aportessin fiabilitat el procés avaluatiu.
- Control sistemàtic de les dades. Les dades recollides han estat en tot moment contrastades pels directors de la tesi doctoral.
- Anàlisi de la informació quantitativa. S'ha portat a terme a partir del programa informàtic SPSS.
- Conclusions fonamentals. Es va pensar des d'un bon principi que aquesta seria la part més complexa, doncs hi ha molta informació. Per

aquesta raó es va limitar a l'anàlisi d'unes poques variables que fossin fonamentals en la formació competencial.

- Informa objectiu. Informe exhaustiu del procés avaluatiu.

2.1.4/ AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT

La formació permanent del professorat és un fet plenament assumit, tant pel propi professorat, com per l'Administració. Són múltiples les activitats que es porten a terme. La finalitat és l'actualització del professorat amb noves eines per poder donar millor resposta a les necessitats de l'alumnat, que cada cop és més divers i amb més complexitat. L'objectiu principal és la millora de la qualitat de l'ensenyament. Les modalitats de formació permanent que es porten a terme són diverses:

- Conferències
- Seminaris
- Tallers
- Cursos
- Assessoraments
- Jornades
- Congressos
- Intercanvi de bones pràctiques
- Seminaris de coordinació
- Grups de treball
-

Tots ells amb un objectiu general comú de millora professional del professorat, però amb objectius específics ben diferenciats i amb metodologies i amb resultats ben diferents.

L'avaluació s'imposa com un element clau per saber si s'adequa a la demanda del professorat i si s'estan donant els resultats esperats. L'avaluació com a un procés més de la formació permanent està en els seus inicis.

L'avaluació que actualment es porta a terme a la majoria de les formacions permanents és l'avaluació de satisfacció. Tal com diu Antunez (2009) "Poc s'ha fet per avaluar què és el que aprenen les persones participants. I, menys encara per comprovar i analitzar què és el que s'ha aplicat del que s'ha après a les pràctiques professionals quotidianes en els diferents llocs de treball, o si aquestes aplicacions han estat satisfactòries i eficaces i si han revertit en millors o pitjors aprenentatges del seu alumnat. Segurament, perquè és més difícil i requereix de majors coneixements i millors estratègies per portar-ho a terme. És aquesta complexitat, precisament, i per la convicció de què incrementar el nostre coneixement sobre com fer-ho, el camp de l'avaluació dels efectes de la formació ens brinda un interessant espai per a la recerca i ens planteja un repte atractiu que en les organitzacions industrials i comercials ja estan tractant de resoldre des de fa un temps".

Resulta necessari fer un plantejament de la formació permanent que sigui un cercle de millora contínua.

El model que s'està implantant per a la millora educativa des del Departament d'Ensenyament es pot veure concretat gràficament en el quadre següent:

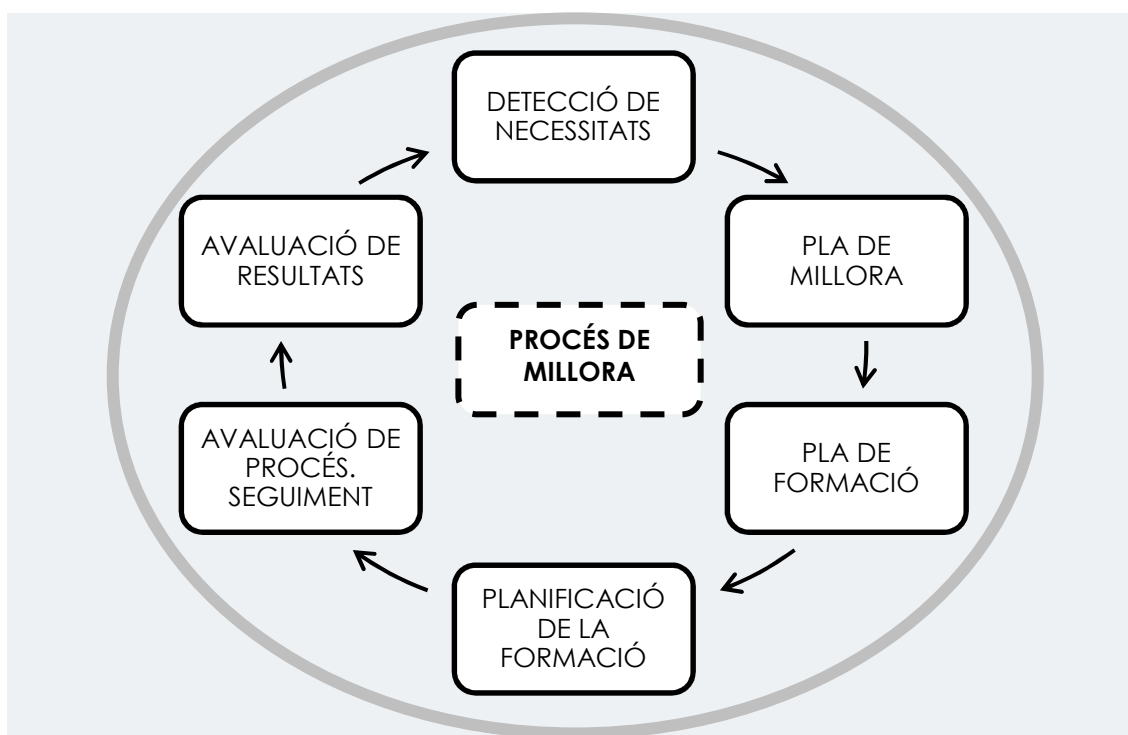


Figura 8 Procés de millora educativa

És un procés de millora contínua. Aquest es pot plantejar, tant per a persones individualment, per a centres educatius, per a zones educatives o per a institucions educatives.

Analitzem els diferents apartats:

- La detecció de necessitats. Aquesta ha de ser real, que surti de les persones implicades. No es pot decidir quines necessitats té la persona o el sistema sense tenir en compte els implicats. Hi ha diferents metodologies per portar a terme aquesta detecció.
- Pla de millora. Un cop feta la detecció de necessitats el següent pas és establir un pla de millora. Saber quins aspectes cal prioritzar, per quines coses es vol començar a millorar.
- El pla de formació. Seguint el pla de millora establert, s'ha d'escollir quina formació s'ha de portar a terme, on es pot trobar i quina serà la temporització que s'establirà a l'hora de fer-la.
- Planificació de la formació permanent. Selecció acurada de quina formació es vol realitzar. Quins continguts i habilitats es volen adquirir i quines metodologies són més interessants per assolir els objectius.
- Avaluació de procés. Seguiment de la formació permanent. Es fa necessari saber si la formació s'adequa a les expectatives inicials o no, saber si està donant resposta, encara que sigui de forma parcial, a allò que havíem establert en el pla de millora.
- Avaluació de resultats. Aquesta fase del procés és l'última abans de tornar a començar. Aquí s'ha de tenir en compte diferents elements de l'avaluació de resultats o producte, com és l'avaluació de satisfacció, l'avaluació d'aprenentatges o l'avaluació de transferència.

Aquest model que s'està implantant de l'avaluació del professorat, i que pot ajudar a millorar el sistema de formació del professorat i paral·lelament l'ensenyament del seu alumnat, encara genera certa recança en una part del professorat a ser avaluats. D'un temps ençà, aquesta por a "...veure què sortirà..." ha canviat, i s'està instal·lant un altre més constructiva que és "... a veure què puc fer per millorar...". És un canvi de paradigma important que poc a poc està arrelant en el professorat i que permet evolucionar, tal i com mostra el quadre, en un cercle de millora contínua.

2.2/ AVALUACIÓ DEL PROGRAMA FORMATIU EN TUTORIA

Per portar a terme una avaluació d'un programa formatiu, primer s'ha de definir que s'entén per programa formatiu, doncs sovint al darrera aquesta paraula hi han significats diferents.

Segons Stake (1976), considera que un programa es tota activitat organitzada que es manté en el temps per tal d'aconseguir uns objectius, que disposa d'un sistema de gestió i de finançament, que va adreçat a un grup de persones i desperta interès en moltes d'altres.

L'avaluació de programes és certament difícil per la seva complexitat en l'estructura i la dificultat en descriure-la en precisió. Generalment, l'avaluació de programes no es centra únicament en els resultats, si no en tot el procés.

Segons Mateo (2000), els principals models d'avaluació de programes de què es disposa y que siguin fiables son els següents:

- **Model de discrepància de Provus**
- **Model de contingència-congruència de Stake**
- **Model d'avaluació artística d'Eisner**
- **Model d'avaluació responent de Stake**
- **Model d'avaluació il·luminativa de Parlett i Hamilton**
- **Model del retrat de Lightfoot**
- **Model avaluatius dels nivells de Kirkpatrick**
- **Model C.I.P.P de Stufflebeam**

L'elecció d'un model per portar a terme l'avaluació d'un programa vindrà donada per la resposta que es doni a les preguntes de:

- Per a què volem avaluar?
- Què volem avaluar?
- A qui volem avaluar?
- Quines coses volem saber?
- Qui portarà a terme l'avaluació?
- Com volem avaluar?
- Quan volem avaluar?

Possiblement sigui difícil escollir un model pur per portar a terme l'avaluació d'un programa i, al final s'acaba realitzant l'avaluació del programa prenent com a referència un model i adaptant-lo a la realitat de què es disposa i al que volem aconseguir.

Segons Glaser (1990), necessitem servir-nos d'un ampli espectre de proves de tot tipus per a ser capaços d'avaluar amplis aspectes dels aprenentatges que realitza el subjecte i superar els models centrats exclusivament en la preocupació per obtenir medicions precises que únicament ens proporcionen informació respecte a l'adquisició i retenció de coneixements aïllats.

En aquest sentit s'ha procurat portar a terme un recull de dades heterogeni i sistèmic, basat amb diferents metodologies mitjançant diferents tècniques avaluatives.

2.2.1/ HIPÒTESIS DE LA RECERCA AVALUATIVA

L'objectiu d'aquesta recerca avaluativa és poder validar, en la mesura del possible, les següents hipòtesis de treball:

- La formació que es dona mitjançant el programa formatiu genera un procés de canvi amb què l'alumnat fa un replanteig de la seva identitat docent, provocant una reflexió de la seva tasca tutorial, que el porta a un posicionament personal i professional, que el motiva per adquirir les competències necessàries per exercir la tasca de tutor en el segle XXI.
- El programa formatiu que s'ha establert possibilita que el docent en formació pugui assolir les competències tutorialis requerides per afrontar una tutoria en el segle XXI
- La formació es porta a terme segons la programació establerta.

La recerca avaluativa que s'ha dur a terme té com a finalitat el recull de dades que aportin indicis prou clars per poder validar les hipòtesis que s'han establert. Per tal de portar a terme aquesta recerca avaluativa, que implica tenir una visió holística de tot l'engranatge formatiu, es va escollir el model CIPP

de Stufflebeam (1971) com a model de referència. Aquest model està basat en quatre grans apartats, que són context, input, procés i producte.

En l'avaluació de producte, s'ha utilitzat el model avaluatiu de resultats de Kirkpatrick (2007). Aquest model té present l'avaluació de satisfacció, d'aprenentatges, de transferència i d'impacte. L'avaluació de l'impacte que ha tingut la formació en l'alumnat no s'ha realitzat per la dificultat de poder controlar les variables que incideixen en el desenvolupament d'un alumne de secundària, i encara més, poder correlacionar els resultats del desenvolupament d'aquest alumnat amb la formació rebuda en tutoria pel professorat que ha seguit el programa formatiu. Per tant, l'avaluació de producte que s'ha fet del programa formatiu en tutoria ha estat de satisfacció, d'aprenentatges i de transferència i d'impacte en el professorat, però no en l'alumnat.

2.2.2 MODEL CIPP DE STUFFLEBEAM

Es va escollir aquest model per que el considerem com un dels més complets, doncs agrupa moltes qualitats que pensem donen resposta a les necessitats avaluatives del nostra programa, aportant una mirada sistèmica dels diferents engranatges de la formació. Planteja l'avaluació com un eina útil per a la presa de decisions (Stufflebeam 2003, 2000).

Contempla quatre grans apartats que després abordarem més àmpliament en aquest mateix capítol abans de portar a terme l'avaluació dels quatre apartats:

- Context. Implica fer l'anàlisi de tot allò que envolta el programa formatiu. Es tracta de definir i analitzar els elements rellevants del context. És l'apartat que justifica la formació i que li dóna els elements per saber si s'adapta a la realitat existent o no.
- Input. L'objectiu d'aquesta avaluació és la recollida de dades per establir si s'estan utilitzant els recursos adequats per la consecució del programa formatiu.

- Procés. En aquest apartat es planteja saber quin ha estat el procés seguit al llarg de la formació. Quin ha estat el seguiment que s'ha realitzat i si s'ha dut a terme segons el que estava previst.
- Producte. Recollida de dades per saber si el programa formatiu respon a les expectatives marcades inicialment.

Destacaríem els següents trets del model:

- Model avaluatiu orientat a la gestió. És un model que acompanya en la gestió de programes.
- Model orientat a la presa de decisions. El seu objectiu últim és tenir suficients arguments per saber quines decisions són més òptimes per a la millora del programa. És un model que entén l'avaluació com un procés i no com una finalitat; i, la finalitat última és la presa de decisions.

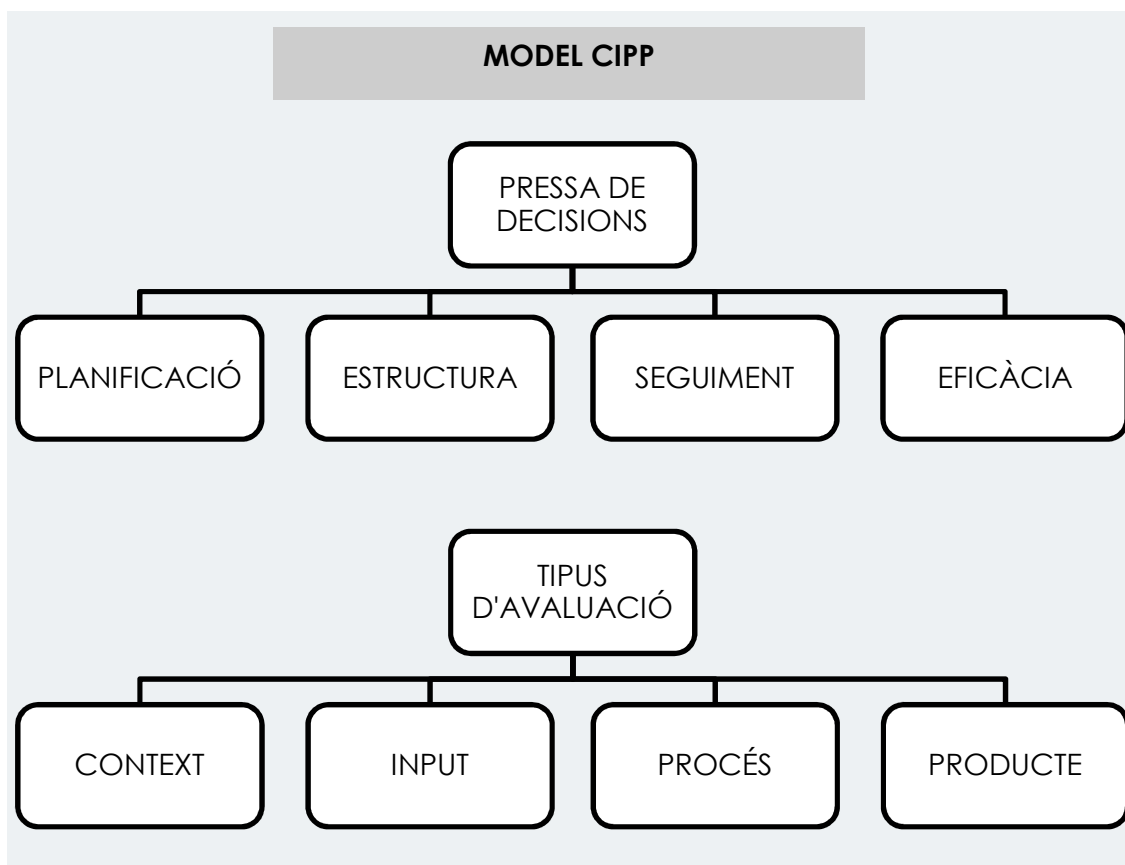


Figura 9 Model CIPP

- Model holístic. Per tal de poder prendre les millors decisions, aquest model no es conforma amb els resultats, que si que els avalua, si no que fa una anàlisi de tots els elements que tenen a veure en els resultats que es donen, i per que es donen. Saber si s'adapta a la realitat, si dóna resposta a la programació plantejada a les necessitats de l'entorn, saber si es disposa dels elements adequats per realitzar-la, saber si s'està fent un seguiment adequat del procés que es porta a terme i saber si s'estan donant els resultats òptims i desitjats fan que aquest model tanqui un cercle en el qual té en compte tot el procés formatiu. En definitiva, té una mirada sistèmica on els resultats estan condicionats per la resta de variables que acompanyen el procés.

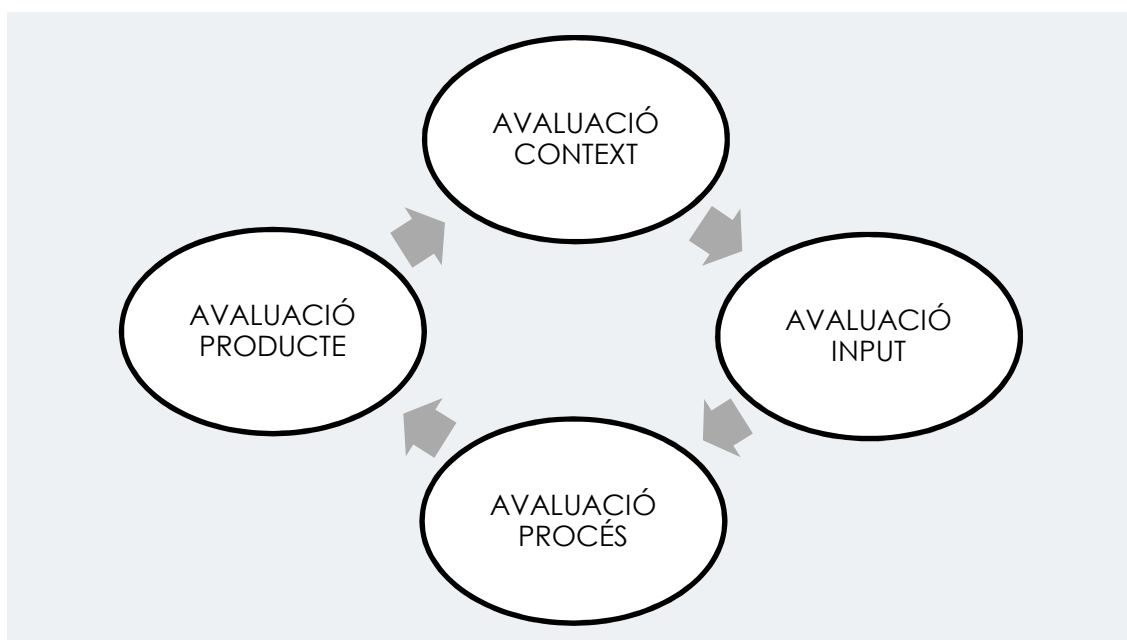


Figura 10 Components del procés CIPP

- Model contrastat. És un dels models més utilitzats, i per tant ha mostrat la seva eficàcia per tenir dades a l'hora de prendre decisions.

2.2.2.1 Avaluació de context

L'avaluació del context d'aquesta recerca avaluativa del programa formatiu en tutoria ha estat basada en la necessitat de construir el marc competencial del tutor o tutora. Saber quines competències ha d'adquirir per donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat existent a les aules.

A partir de l'estudi de la realitat social i escolar que tenim present en el nostre entorn, que hem presentat anteriorment, i que afecta directament a l'alumnat que està a les aules, es pot comprendre el funcionament d'aquest i les necessitats que se'n desprenen. Sovint les actituds que té l'alumnat són incomprensibles a ulls d'un tutor per desconeixement d'una realitat complexa, que, amb freqüència, està compartimentada i és difícil de poder veure i entendre en la seva totalitat.

L'anàlisi i la comprensió d'aquesta realitat sistèmica propicia mostrar quins aspectes cal tenir presents per saber com ha de ser el tutor que treballi amb l'alumnat i en quins aspectes cal que estigui format. La vulnerabilitat de l'alumnat actual que es desprèn de tot el que s'ha dit anteriorment, precisa de tutors que siguin referents i que aportin els elements necessaris per millorar la resiliència de l'alumnat i aconseguir millors resultats acadèmics i millor convivència.

L'avaluació del context vol aportar una categorització competencial del tutor que reculli la mirada holística d'una realitat dinàmica i complexa. La comprensió d'aquests aspectes que s'han presentat ajudarà a saber quines són les competències que necessita adquirir el tutor o tutora per fer front a les necessitats del seu alumnat.

A l'avaluació de context s'ha realitzat, la construcció d'una categoria competencial del tutor o tutora actual. S'ha portat a terme la seva validació. Aquesta categorització competencial ens permetrà saber si la formació del programa formatiu en tutoria està aportant els elements necessaris per realitzar l'aprenentatge competencial que l'ajudarà adonar resposta als reptes que es troba un tutor a l'aula.

La creació d'aquesta categoria competencial guiarà les posteriors avaluacions d'input, de procés i de producte, especialment la de transferència i impacte.

2.2.2.2 Avaluació input

L'avaluació que perseguim en aquesta recerca té una naturalesa formativa. En paraules de Cabrera (1998), "Ajudar els que planifiquen i executen el programa a trobar les millors alternatives d'acció amb la finalitat d'optimitzar-lo". Son paraules que expliquen breument la finalitat d'aquesta avaluació. Fer una valoració dels recursos que s'han emprat per portar a terme la formació planificada, i si aquests han estat els adequats o no. Poder valorar si s'han d'assignar nous recursos o retirar-ne d'altres que no són significatius; o ben al contrari, poder pertorbar o paralitzar processos formatius.

En la present recerca avaluativa, s'ha volgut avaluar els següents aspectes:

a/ Ubicació del postgrau

b/ Recursos materials i humans

c/ Gestió administrativa

d/ Comunicació i informació del programa formatiu

Avaluació reflexiva dels diferents elements que configuren la xarxa de recursos per posar en marxa i mantenir la formació del programa.

2.2.2.3 Avaluació de procés

L'avaluació de procés que es planteja en aquesta recerca-avaluativa és considerada com un element bàsic per entendre els resultats als que s'arriben i saber quins han estat els factors més decisius en els resultats de tot el procés, ja sigui per consolidar-los o per modificar-los.

L'avaluació l'hem establert en dos blocs:

a/ Avaluació del procés avaluat pel coordinador.

- Seguiment professorat. Realitzat a partir de qüestionaris trimestrals i tutories presencials.
- Seguiment formadors. Portat a terme mitjançant coordinacions telefòniques.

b/ Avaluació del procés portada a terme pel professorat. Es va decidir formar un grup de discussió on estiguessin representats tots les grups que havien realitzat la formació en tutoria.

2.2.2.4 Avaluació de producte. Model avaluatiu de Kirkpatrick

L'avaluació de producte ens aportarà dades sobre els resultats obtinguts de tot el procés formatiu del programa. Saber si la formació està complint amb els objectius marcats o no. És cert que al fer l'avaluació de procés ja s'obtenen dades que indiquen o insinuen quins poden ser els resultats. Però, tal i com es presentarà en aquest capítol, veurem que els resultats han estat gratament satisfactoris quan es comprova l'estabilitat dels resultats d'aquest procés al llarg de quatre cursos formatius.

Per tal de poder fer una avaluació de resultats el més completa possible, es va escollir el model avaluatiu de resultats de Kirkpatrick ja que es considera com de les més complertes. Kirkpatrick va estructurar una teoria avaluativa de la formació permanent que integrava quatre tipus d'avaluació de resultats diferents, i que està àmpliament reconeguda. Consta de quatre aspectes ben diferenciats en funció de l'objectiu que es vulgui assolir, i pel tipus de dades que s'acaba obtenint.

Aquestes són:

a/ Avaluació de satisfacció. Centrada exclusivament en la satisfacció del professorat que feia la formació. Per dur a terme aquesta avaluació s'han recollit dos tipus de dades:

- Dades obtingudes del professorat gràcies a avaluacions realitzades per l'Agència de Qualitat de Postgrau de la UB.
- Dades obtingudes del professorat amb avaluacions de la pròpia organització del postgrau.

b/ Avaluació d'aprenentatges. Dades obtingudes de les avaluacions dels treballs fets pel professorat i del seguiment tutorial que es va portar a terme.

c/ Avaluació de transferència. Ens permetrà avaluar si els continguts de la formació han estat interioritzats, i si aquests s'estan portant a terme dins de l'aula. Saber si el docent ha adquirit aquelles competències que pretenia la formació en la qual ha participat, i si les porta a terme en el centre escolar o fora d'ell. Saber si els aprenentatges que ha adquirit en la formació estan cristal·litzant en la pràctica professional.

Per portar a terme l'avaluació de transferència s'ha de prestar atenció en diferents aspectes del camp laboral del docent. Tot partint de les aportacions d'Antúnez (2009), presentem els següents aspectes a tenir en compte a l'hora de poder avaluar la transferència dels aprenentatges a la pràctica docent:

- Si el docent crea o aplica noves metodologies, formes de treballar o d'establir relacions amb l'alumnat que mostrin que ha posat en marxa les competències adquirides.
- L'utilització d'instrument, metodologies, etc de forma continuada. En definitiva , saber si aquest canvi competencial es manté o es només de forma puntual.
- Percepció de certes actituds en el seu alumnat, en les relacions que s'estableixen o en l'elaboració dels diferents treballs.
- Anàlisi de les pràctiques professionals que el docent porta a terme a l'aula durant la seva tasca docent.
- Les actituds. Predisposició a l'acció. Tenir una actitud positiva i proactiva davant dels canvis i les innovacions, davant dels nous rols docents, davant les noves demandes que l'alumnat i la societat plantegen a l'escola, davant les noves exigències que el tutor té de l'administració, etc., i davant de la formació permanent mateixa.
- Sensació de més satisfacció per les pràctiques docents que realitza el docent.

Per portar a terme aquesta avaluació s'ha creat un qüestionari basat en indicadors competencials de cadascuna de les competències que configuren el marc competencial del tutor o tutora. Aquest qüestionari s'ha passat a una mostra força significativa del professorat que va participar en cadascuna de les quatre promocions que varen realitzar la formació del programa, així com

a una mostra significativa de la població docent que no va realitzar la formació del programa.

d/ Avaluació d'impacte. L'avaluació d'impacte s'ha portat a terme només amb el professorat i no s'ha fet amb l'alumnat de les seves tutories. Resulta difícil, per no dir impossible, establir l'eficiència de la formació permanent del professorat en termes de valoració de l'impacte que té la formació rebuda en tutoria en el seu alumnat. Els resultats de l'alumnat depenen de molts i variats factors, ja siguin del centre, de l'entorn, dels companys, de les famílies, etc. difícils de controlar. S'ha considerat inabastable en aquesta recerca avaluativa.

Per aquesta raó l'avaluació d'impacte de la formació del postgrau de tutoria queda vinculada a la transferència dels aprenentatges adquirits.

2.2.3 POBLACIÓ AVALUADA

La població avaluada ha estat tot el professorat dels quatre cursos de formació que s'han realitzat:

- Curs 2005-2006
- Curs 2006-2007
- Curs 2007-2008
- Curs 2008-2009

Han estat un total de 80 professors.

En segons quins aspectes a avaluar, com l'avaluació d'input o de procés, s'ha analitzat cada curs per separat, per poder contrastar les petites modificacions que s'han pogut anar fent en cadascun d'ells.

AVALUACIÓ DEL CONTEXT

INTRODUCCIÓ

Las tasques dels tutors han anat evolucionant en funció del moment històric, tal i com s'ha comentat anteriorment i, per tant, la preparació o les competències necessàries en cada moment han estat diferents. El moment social que estem vivint es reflexa a l'escola amb tota la seva realitat i això condiona les competències que ha de tenir el professorat per dur a terme la seva tasca tutorial. Per tal de donar resposta a aquesta realitat que té al tutor a l'aula, es fa imprescindible dominar certes habilitats i estratègies acompanyades d'una actitud adequada per posar-les en pràctica i donar resposta. La manca de resposta pot propiciar el caure en el desànim i la frustració per no saber què fer en certs moments de molta tensió. Per aquesta raó, és fa necessari fer una revisió de quines són les competències que hauria de tenir un tutor al segle XXI amb l'objectiu de fer front a les múltiples realitats i situacions de l'aula.

En aquest apartat es presentarà la recerca que s'ha fet per tal de definir quines serien les principals competències que hauria d'assolir un professional de l'educació en la seva tasca com a tutor.

Per portar-ho a terme i construir la categorització competencial, es va partir de les diferents anàlisis que s'han generat, tant a nivell social com escolar, i que s'han presentat en capítols anteriors, així com del recull bibliogràfic existent. Val a dir que aquest és escàs i poc contrastat científicament. Posteriorment, un cop creada aquesta categorització s'ha portat a terme la seva validació científica mitjançant el mètode Delphi. Aquest mètode ha permès fer un contrast de significats entre diferents professionals, tècnics i científics en temes de tutoria.

Les seves aportacions han estat molt enriquidores. Les conclusions en aquest apartat han estat clares i significatives, i han mostrat una tendència a la validació de la categorització.

Al mateix moment es va demanar als experts participants que aportessin els indicadors competencials per fer evident si una competència està adquirida. Es va obtenir un elevat nombre d'indicadors de cadascuna de les competències que s'han establert. La coincidència de les valoracions dels experts recolza la fiabilitat dels mateixos. Aquests indicadors han estat de molta qualitat i quantitat i han estat de vital importància per portar a terme especialment l'avaluació de producte per saber si aquestes competències estan adquirides o no per part dels docents que varen assistir a la formació del programa.

Cal aclarir que el fet de definir unes competències que haurien de tenir els tutors, no entra amb contradicció amb l'estil personal de cada tutor. La forma com les desenvolupi és allò que definirà l'estil personal del tutor, marcarà el segell individual de la seva forma de relacionar-se o de resoldre els problemes i les diferents situacions.

3.1/ CONSTRUCCIÓ COMPETENCIAL DEL TUTOR O TUTORA

3.1.1/ INTRODUCCIÓ

El fet de centrar el nostre objectiu en fer una anàlisi de les competències interioritzades i no dels continguts assolits, ve donada perquè el model competencial permet observar més el treball del dia a dia del docent, observar els problemes que té, les dificultats, i com els pot resoldre. Els continguts per sí sols no fan que el professional faci bé la seva feina, i doni resposta als reptes que se li plantegen diàriament (Teixidó 2008).

Es pot saber molt bé què s'ha de fer o com s'ha de fer, però no portar-ho a terme per qüestions de personalitat, per no saber adaptar-ho a l'entorn, o per

creences autolimitants. El model competencial inclou l'actitud com element important. Tal i com comenta Weinert (2001), l'adquisició d'una competència precisa de regulació personal i iniciativa. Permet prendre consciència de les limitacions i les dificultats que un té, les dificultats a l'hora de desenvolupar la seva tasca, i veure-ho com una possibilitat de creixement professional i personal, doncs el model competencial posa l'accent en les possibilitats per a desenvolupar les seves capacitats personals a partir de l'adquisició d'habilitats que, mitjançant una actitud determinada, fan que una persona assoleixi la competència requerida.

Joan Mateo i Francesc Martínez (2008) ens comenten que quan una realitat complexa exigeix seleccionar entre unitats de coneixements, capacitats i habilitats, això exigeix no tant sols capacitat de la gestió global de totes, si no també unes determinades actituds i valors. María Jesús Comellas (2002) ens diu que la "Competència és la capacitat de donar resposta a una situació que comporta la necessitat d'establir, prèviament, relacions amb coneixements anteriors que ha de mobilitzar, transferir-los a diferents camps i elaborar-los segons el context".

Dit això, i per sintetitzar, en primer lloc s'imposa explicar que s'entén per competència, per tal de poder compartir significats i saber de què estem parlant.

3.1.2/ CONCEPTE DE COMPETÈNCIA

Hi han moltes definicions de competència, se'n presenten algunes:

"Competència és saber, saber fer, saber estar" (Delors 1996)

"Competència és ser capaç de saber, saber fer i saber estar mitjançant un conjunt de comportaments que permeten exercir eficaçment una activitat considerada generalment com complexa". (Raynal-Rieunier, 1998).

"Processos de desenvolupament amb idoneïtat i compromís ètic enfront de problemes". (Antonio Rial Sánchez, CIOIE 2008).

“Competència és aplicar el saber que s'ha après per analitzar el context i les possibles actuacions i valorar la oportunitat i possibilitats de les seves decisions, a l'hora que s'implica personal i professionalment en la seva actuació” (Comellas 2002).

“La competència és la capacitat d'utilitzar els coneixements i les habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació”. (Grup de recerca educativa de l'ICE de la UB, Joana Madurell i altres 2008)

Un altra definició és la que aporta Bisquerra (2000) tot afirmant que “Competència és un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat i eficàcia”

Com es pot veure termes com ara habilitats, coneixements, capacitats i competències es fan servir a sovint en la definició de competència.

És en la Guia d'avaluació de competències, portada a terme per Mateo i altres (2009) on es clarifiquen els diferents conceptes:

- Els trets i les característiques personals constitueixen els fonaments de l'aprenentatge, la base innata des de la qual es poden construir les experiències subsegüents. Les diferències en trets i característiques ajuden a explicar per què les persones trien experiències diverses d'aprenentatge i adquireixen nivells i tipologies de coneixements i habilitats diferents.
- Els coneixements, les habilitats i les actituds es desenvolupen a partir de les experiències d'aprenentatge que, si es defineixen d'una manera àmplia, inclouen tant l'escola com la feina, la família, la participació social, etc.
- Les competències són combinacions de coneixements, habilitats i actituds adquirides. Es desenvolupen a partir d'experiències d'aprenentatge integratives en les quals els coneixements i les habilitats

interactuen per tal de donar una resposta eficient en la tasca que s'executa.

- Les demostracions comporten l'aplicació en contextos específics de les competències apreses.

Queda clarament recollit en la següent figura creada per Jones, Voorhies i Paulson (2002), on queda clara la importància de l'assessorament i acompanyament de l'alumnat amb l'adquisició de les competències.

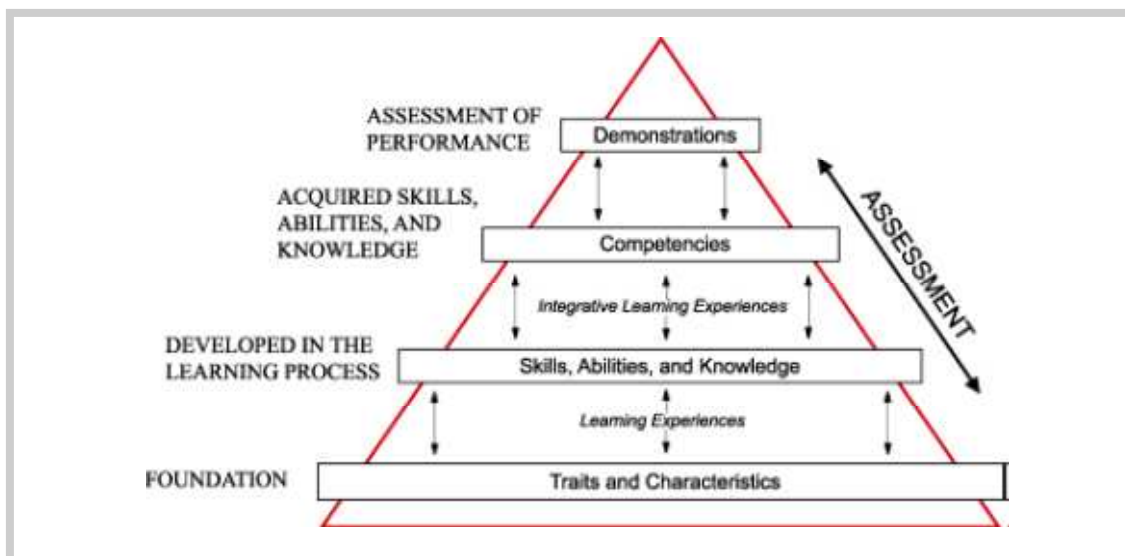


Figura 11 Elizabeth Jones, Richard Voorhies i Karen Paulson (NCES 2002)

L'adaptació d'aquesta jerarquia de resultats d'aprenentatge la presenta Gairin i altres (2009) utilitzen aquest model per explicitar l'aprenentatge de competències. Establint la següent jerarquia de resultats d'aprenentatges.

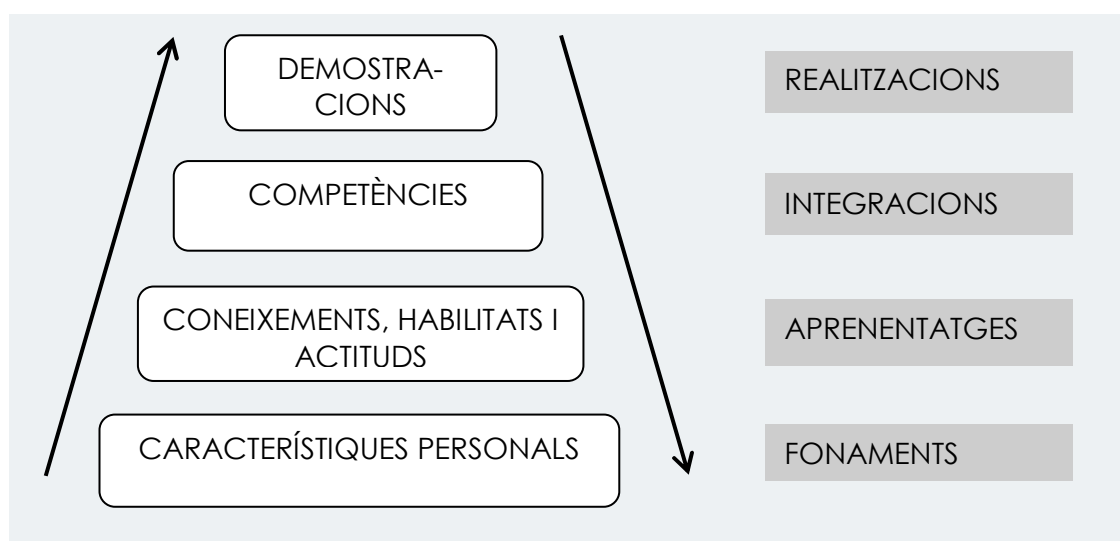


Figura 12 Extret Gairin i altres (2009)

Gairin i altres (2009) a partir d'aquest model exposa:

- La competència és la combinació d'habilitats, actituds i coneixements necessaris per desenvolupar una tasca de manera eficaç.
- Les competències es demostren en l'acció i, per tant, només són avaluables en tant que hi hagi activitats que impliquin que es duguin a terme.
- Les competències són apreses i es desenvolupen a partir d'activitats que permeten integrar habilitats, actituds i coneixements apresos anteriorment potser de manera separada.

En aquesta recerca es parteix de la següent definició de competència:

"La capacitat de donar una resposta el més òptima possible, considerant el context i l'entorn, a situacions i problemes que es plantegen en el professorat - tutor en el decurs del seu exercici professional, en la qual pren una actitud determinada i aplica certes habilitats i coneixements adequats"

Una persona és competent quan realitza una intervenció eficient en una situació i en un context determinat, i aquesta es dóna quan a partir d'unes capacitats innates es desperta una actitud per voler ser eficient i resoldre certes situacions o conflictes, que l'obliguen a adquirir certs coneixements per assolir habilitats específiques que posarà en marxa davant d'aquestes determinades situacions. La competència és el final del procés d'aprenentatge on la persona sap què fer, com fer i quan portar a terme la seva acció donat un context determinat.

En tot això hi té un paper molt rellevant l'entorn de la persona, que serà qui despertarà la necessitat d'adquirir aquesta competència, qui aportarà els coneixements, i qui l'acompanyarà en l'adquisició de les habilitats necessàries. Ja sigui des de la reflexió amb altres persones, per les experiències viscudes o per efecte de la cultura compartida o adquirida per diferents mitjans.

Aquest plantejament es pot veure més clar en el següent quadre que es mostra a continuació i que ha estat elaborat pel grup de treball en Coaching Educatiu de l'ICE de la UB (Giner i altres 2010).

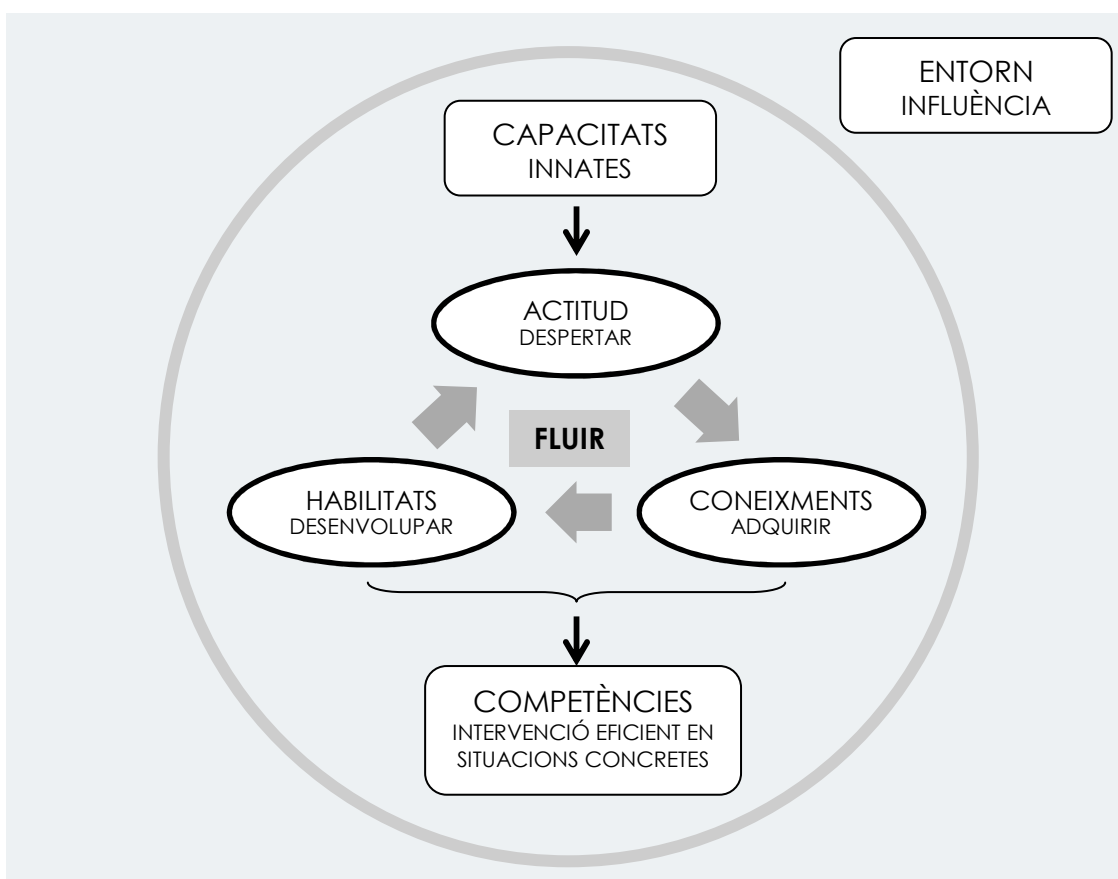


Figura 13 Grup de treball Coaching Educatiu ICE de la UB (Giner i altres 2010)

Fullana i altres (2009) aporta també la diferència entre conceptes que poden crear confusió, com ara els objectius o els resultats d'aprenentatge, deixant clar que els objectius "són afirmacions relatives a la docència, redactades des del punt de vista d'allò que intentarà cobrir el professorat amb un bloc determinat d'aprenentatge (mòdul, matèria, assignatura, etc.). Estan escrits des del punt de vista del professor. Poden incloure coneixements i habilitats de manera aïllada.". Tot fent referència als resultats d'aprenentatge, l'AQU diu que "Són afirmacions sobre què s'espera que un estudiant pugui conèixer, comprendre i ser capaç de demostrar després d'haver completat un procés d'aprenentatge (mòdul, assignatura, matèria, curs, etc.). Se centren en allò que l'estudiant ha assolit en comptes de quines són les intencions del professor. Se centren en allò que pot demostrar l'estudiant en finalitzar l'activitat d'aprenentatge. Poden incloure coneixements i habilitats aïlladament. De la mateixa manera que els objectius, es poden descriure en finalitzar qualsevol unitat (mòdul, assignatura, etc.)". Els resultats d'aprenentatge són imprescindibles per poder portar a terme l'avaluació de transferència i

d'impacte que s'està endegant. Seran els indicadors els que mostraran si s'han adquirit les competències o no al llarg de la formació rebuda.

Cal remarcar que es considera que resultats d'aprenentatge i indicadors competencials són dos enunciats que defineixen un mateix concepte. Resultats d'aprenentatge està més vinculat al camp universitari, doncs s'entendria que són els resultats observables del procés d'aprenentatge en el que l'alumne demostra la seva competència adquirida. I indicadors competencials més vinculat al camp professional, a les conductes que demostrin que la persona té una actuació competencial enfront les diferents situacions que es presentin. En definitiva, i tenint present l'objecte d'estudi d'aquesta recerca, es considera que el significat és el mateix.

3.1.3/ CATEGORIES COMPETENCIALS EXISTENTS EN TUTORIA

Quan es repassen les diferents categoritzacions de competències un pot veure la gran dispersió que hi ha avui en dia en referència a aquets tema. Es poden trobar diferents categoritzacions genèriques o específiques; altres categoritzacions les classifiquen en transversals, de procés o de rol. Cadascuna en subcategories que sovint estan interrelacionades. No hi ha una sola classificació i totes responen a les necessitats professionals que tingui el col·lectiu del qual estigui parlant. Mateo (2009) proposa una classificació el més àmplia possible, afirmant que "Cada titulació desenvolupa competències, algunes de les quals són pròpies o específiques de la titulació corresponent, mentre que n'hi ha que són transversals o compartides amb altres".

Així, Mateo i altres (2009), estableix una classificació estructurada en dos grans blocs:

- Competències genèriques (o transversals), que són comunes a la majoria de titulacions, encara que exerceixen una incidència diferent i són contextualitzades en cadascuna de les titulacions en qüestió; per exemple: no es treballarà igual la comunicació d'un futur metge que la d'un periodista, un mestre, un químic, etc. Dins d'aquest bloc, hi ha competències personals, com ara la gestió del temps i la responsabilitat

del mateix aprenentatge; competències interpersonals, com comunicar-se, treballar en equip, liderar o negociar; competències relacionades amb la gestió de la informació, els idiomes, la informàtica, etc. A vegades, aquestes últimes competències s'inclouen sota la denominació d'*instrumentals*. Entre aquestes competències genèriques, cal destacar les més relacionades amb el context acadèmic, que són les nuclears o més pròpies de l'educació superior: el pensament analític o crític, la resolució de problemes, la presa de decisions, la indagació, etc. A la universitat és on aquestes competències es desenvolupen al seu nivell més alt, si bé la disciplina marcarà la diferència: d'aquesta manera, per a un filòsof, el pensament analític tindrà una concreció diferent que per a un farmacèutic o un matemàtic. Sens dubte, alguns àmbits de formació amb menys tradició professional podran emfatitzar el desenvolupament d'aquest tipus de competències.

- Competències específiques, que són pròpies d'un àmbit o titulació i estan orientades a aconseguir un perfil específic del graduat. Són properes a certs aspectes formatius, àrees de coneixement o agrupacions de matèries i acostumen a tenir una projecció longitudinal en la formació.

Es va optar per aquesta classificació al ser considerada clara y possibilitar compartir un mateix llenguatge.

El següent pas va ser procedir a fer una recerca de categories competencial existents en tutoria abans de crear la categorització competencial.

En el cas de formacions de postgrau per a professorat-tutor, la bibliografia existent no és gaire àmplia i, la que hi ha, és bastant genèrica i parcialitzada. Com a recull més destacat específicament de competències dels tutors hi ha:

El treball coordinat per Maria Jesús Comellas, i presentat en el llibre "Las competencias del profesorado para la acción tutorial" (2002), on en fa una anàlisi i les relaciona amb les funcions assignades. Les agrupa en dos blocs i, posteriorment, aprofundeix en de les funcions del tutor. S'hi troba a faltar un

l·ligam d'aquest marc competencial amb les funcions del tutor i una concreció de quines conductes configuren aquestes competències.

Les competències que presenta són les següents:

A/ Competències inherents a la persona

- Comunicatives
- Emocionals
- Relacionals
- Cognitives

B/ Competències específicament professionals

- Visió àmplia del fet educatiu
- Anàlisi de la realitat
- Comprensió del context
- Relació i comprensió de les diferents especialitats
- Comprensió i flexibilitat dels recursos educatius.

Un altre treball que va realitzar una categorització competencial del tutor, va ser la recerca feta per poder desenvolupar el programa formatiu del postgrau "La tutoria i la seva pràctica" (Giner 2003/04). El resultat de la mateixa va ser la següent categorització de competències:

CATEGORIES I SUBCATEGORIES

A/ CONEIXEMENTS

- Saber entendre i interpretar els textos legals
- Saber interrelacionar els coneixements bàsics

B/ ESTRATÈGIES

- Desenvolupament estratègies per dur a terme un pla d'acollida per a l'alumnat
- Desenvolupament d'estratègies per treballar per a la salut a l'aula
- Desenvolupament d'estratègies de dinamització del grup-classe
- Desenvolupament d'estratègies de suport i acompanyament a l'alumne/a
- Desenvolupament d'estratègies de coordinació amb les famílies i entitats externes

- Desenvolupament d'estratègies de coordinació amb l'equip docent del seu grup
- Desenvolupament d'estratègies d'avaluació del procés tutorial

C/ ÈTICA

- Principis ètics d'implicació

Aquesta categorització ha estat utilitzada pel treball d'un grup de recerca de l'ICE de la UB, quan ha realitzat una avaluació de les formacions d'assessoraments en tutoria (Francesc Imbernón (coord.) 2007), tot ampliant aspectes i competències.

En Joan Riart (2006) parla de capacitat i de qualitats. Riart considera que el tutor per ser capaç ha de tenir les següents característiques:

- Aptituds específiques, com aptituds relacionals, afectives i discursives.
- Maduresa personal. Es defineix maduresa com la capacitat de prendre decisions correctes i adequades.
- Coneixements adequats. Aquells coneixements necessaris per portar a terme la seva tasca.
- Actitud positiva cap a la tasca de tutor. Aquí engloba aspectes com motivació o voluntat.

Tanmateix les qualitats que Riart (2006) apunta com bàsiques en un tutor o tutora són:

- Maduresa com a persona
- Estabilitat emocional
- Empatia
- Actitud positiva
- Saber mediar en conflictes
- Capacitat de comunicació
- Formació en aspectes psicopedagògics
- Formació sobre currículum
- Formació sobre psicologia evolutiva

Altres autors com Bisquerra (2002), defineixen les funcions del tutor, de les que es pot extreure informació per poder crear el marc competencial. Les defineix en tres àmbits. Aquests són:

- Funcions en relació a l'alumnat.
 - Facilitar la integració de l'alumnat a la seva classe.
 - Contribuir a la individualització i personalització dels processos d'ensenyament-aprenentatge
 - Atendre les necessitats de l'alumnat
 - Coordinar el procés d'avaluació i promoció de l'alumnat
 - Afavorir i recolzar els processos de maduració i orientació.
 - Fomentar el desenvolupament d'actituds participatives
- Funcions de coordinació docent.
 - Coordinar adequadament les programacions amb el grup d'alumnes.
 - Coordinar el procés avaluador
 - Possibilitar les línees d'acció comú amb la resta dels tutors.
 - Mediar en els conflictes entre alumnat i professorat.
- Funcions de coordinació amb la família
 - Fomentar i contribuir a crear unes relacions adequades amb els pares del seu alumnat.
 - Implicar als pares en la tasca d'aprenentatge
 - Informar, assessorar i orientar als pares en tot allò que afecti a l'educació del seu fill.

Com es pot observar, les categoritzacions competencials existents creades amb certa rigorositat són limitades. Aquesta recerca és una contribució més en la construcció d'un marc competencial del tutor o tutora actual, però del tot insuficient. Fa falta portar a terme més recerques que contrastin les dades obtingudes. S'anima a tots i a totes aquelles investigadors i investigadores sensibilitzats per aquest tema que continuïn aprofundint en un tema que està essent l'eix central d'una educació de qualitat.

3.2/ COMPETÈNCIES DEL TUTOR O TUTORA DEL SEGLE XXI

3.2.1/ CATEGORIZACIÓ DE LES COMPETÈNCIES

Quan es parla d'un tutor, amb certes diferències, tothom té un significat a la ment; però quan es demana que es defineixi què vol dir ser tutor, ja és més complicat, doncs cadascú en té una idea pròpia. Allò que requereix ja certs coneixements en l'àmbit tutorial és quan s'entra en més profunditat i es pregunta quines competències ha de tenir un tutor. Però les dificultats més importants venen quan se sol·licita que s'enumerin els indicadors competencials o resultats d'aprenentatge per poder valorar les competències.

Això és el què s'ha fet: crear una categorització competencial, validar-la, mitjançant experts, i aconseguir un llistat d'indicadors consensuats entre diferents professionals i que indiquin els resultats d'aprenentatge de les esmentades competències.

Un cop es va fer el recull de les diferents categories competencials i capacitats o funcions del tutor, es va procedir a elaborar la categorització competencial.

Es va decidir establir dues categories: una de competències generals i un altre de competències específiques. De cadascuna d'elles penja un desplegable de diferents subcategories. S'ha estructurat la següent classificació:

A/ Competències generals. Aquestes competències són necessàries per a tot el professorat, independentment de ser tutor o no. I són:

- 1/ Principis ètics d'implicació
- 2/ Adaptació al canvi
- 3/ Autogestió/Organització
- 4/ Autonomia
- 5/ Comunicació
- 6/ Gestió emocional
- 7/ Desenvolupament personal
- 8/ Lideratge
- 9/ Treball en equip

2/ Competències específiques. Aquestes competències són aquelles que tot tutor hauria de tenir assolides i incorporades per portar a terme la seva tasca tutorial.

1/ Gestió del marc legal

2/ Gestió i dinamització de grup

3/ Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes

4/ Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes

5/ Gestió, seguiment i orientació a les famílies.

6/ Gestió dels conflictes i millora de la convivència

7/ Gestió i coordinació amb l'equip docent

8 / Gestió i coordinació amb els serveis externs

La descripció de cada competència queda recollida en el següent graella.

GRAELLA DESCRIPTIVA

COMPETÈNCIES PROFESSIONALS

CATEGORIES	SUBCATEGORIES	DESCRIPCIÓ
COMPETÈNCIES GENERALS	1/ Principis ètics d'implicació	Se sent compromès amb la tasca de tutor. Actituds que ajuden al creixement de l'alumnat de la seva tutoria, mostrant respecte i acceptant a la persona com a tal a partir d'uns valors personals que l'acompanyen.
	2/ Adaptació al canvi	Tolerància de la incertesa. Fa una anàlisi de les necessitats i preveu els riscos que poden aparèixer. Adapta les seves respostes en funció de les necessitats i riscos que ha detectat.
	3/ Autogestió/Organització	Estableix objectius i prioritats. Delimita responsabilitats i tasques adequades a cada grup, persona o situació. Gestiona i planifica el temps tot programant i actuant seguint aquesta planificació.
	4/ Autonomia	Porta a terme aquelles tasques que s'ha marcat sense necessitat de seguiment o supervisió. Té independència de l'entorn, no es deixa condicionar per les circumstàncies adverses.
	5/ Comunicació	Sap escoltar. Transmet missatges amb claredat i precisió utilitzant els diferents elements a la seva disposició. Té capacitat empàtica i assertiva. Gestiona els processos comunicacionals per a la millora relacional.
	6/ Gestió emocional	Detecta les pròpies emocions i les de les persones que l'envolten, tot fent una gestió adequada per donar una resposta actitudinal que respongui els valors personals que l'acompanyen o que vulgui transmetre.
	7/ Desenvolupament personal	Té capacitat de reflexió sobre la seva pràctica. Es planteja canvis tant a nivell actitudinal com en la seva pràctica professional. Selecciona formacions adequades per donar resposta a aquests canvis.
	8/ Lideratge	Té capacitat de confluir amb les persones, per poder influir, amb la finalitat d'ajudar en el creixement dels alumnes que tutoritza.
	9/ Treball en equip	Sap treballar amb un equip de diferents professionals. Capacitat de donar i rebre en una xarxa, de saber acceptar responsabilitats que li toquen i posar límits a altres que no són del seu àmbit.

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	1/ Gestió del marc legal	Saber entendre i aplicar els coneixements relacionats amb els drets i deures del tutors i els alumnes, les instruccions de principi de curs publicades pel Departament d'Ensenyament i els relatius a la legislació vigent en l'àrea de tutoria.
	2/ Gestió i dinamització de grup	Saber passar d'un agrupament d'alumnes a un grup-classe, tot potenciant una dinàmica que incrementi la millora relacional de tot l'alumnat. Poder incidir de forma pràctica en el grup per generar espais d'interacció i reflexió entre l'alumnat per que puguin produir canvis que els ajudin a créixer com a persones.
	3/ Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes	Aquelles tècniques d'acompanyament acadèmic i d'orientació als alumnes, tant durant la seva formació obligatòria en l'elecció de crèdits, com en el procés d'orientació vocacional al finalitzar l'educació secundària obligatòria o el batxillerat tot sabent coordinar-se amb tot l'equip docent del seu grup-classe.
	4/ Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes	Saber gestionar les relacions amb l'alumnat i tenir coneixement de les tècniques d'entrevista amb alumnes i la capacitat per detectar possibles dificultats i aspectes rellevants en la prevenció de riscos psicosocials i intervencions de prevenció de la salut. Capacitat per realitzar altres intervencions bàsiques o d'acompanyament en el creixement personal dels alumnes.
	5/ Gestió, seguiment i orientació a les famílies.	Saber gestionar les relacions amb les famílies i tenir coneixement dels diferents models de família i de les tècniques d'entrevista amb els pares per tal de transmetre i obtenir informació rellevant; en definitiva, per poder col·laborar. Tenir la capacitat de detectar riscos psicosocials i de salut per intervenir-hi quan s'escaigui de forma bàsica.
	6/ Gestió dels conflictes i millora de la convivència	Disposar de coneixements bàsics per a millorar la convivència i gestionar els conflictes mitjançant el coneixement de tècniques i estratègies relacionals, de diàleg i/o mediació per tal d'abordar-los de forma no violenta i realitzar una tasca de prevenció sobre els mateixos.
	7/ Gestió i coordinació amb l'equip docent	Saber gestionar la relació amb l'equip docent que intervé en el grup-classe per tal de donar una resposta col·legial al funcionament de l'alumnat, tant individualment com en grup.
	8 / Gestió i coordinació amb els serveis externs	Saber treballar en xarxa amb els diferents serveis externs que actuen en el centre donant suport a la tasca educativa i d'atenció social.

Figura 14 Graella de descripció de les competències

Aquesta categorització competencial del tutor o tutora dóna resposta a les necessitats de alumnat actual. És una categorització àmplia i ambiciosa, però del tot necessària atenent tot el que s'ha esmentat anteriorment.

Per tal de poder confirmar que és una categorització el més propera possible a les necessitats competencials dels tutors d'avui, es va decidir portar a terme la seva validació.

3.3/ METODOLOGIA PER A LA VALIDACIÓ DE LA CATEGORIZACIÓ COMPETENCIAL

La validació de la categorització competencial que s'ha creat és un pas previ per poder continuar amb el procés avaluatiu del postgrau. El mètode Delphi ha estat escollit com a eina per contrastar la categorització competencial i generar un recull d'indicadors que donin peu a saber si un docent té adquirides les diferents competències.

El mateix moment que es va portar a terme la validació es van voler recollir els indicadors competencials o resultats d'aprenentatge de la formació que millor mostressin d'adquisició d'aquestes competències. Aquests indicadors també es va decidir de validar-los amb una segona comissió.

3.3.1/ METODOLOGIA

La validació de la categorització competencial s'ha plantejat, bàsicament, amb la utilització d'una metodologia basada en l'intercanvi dels significats. La decisió ha estat presa per necessitats de la pròpia naturalesa de l'objecte d'estudi que es porta a terme, ja que, per arribar a la definició d'aquestes capacitats i la seva interpretació, s'han de poder compartir aquests significats entre els membres dels diferents col·lectius implicats. Cada persona té una realitat, una concepció de quines són les competències del tutor però, per arribar a co-construir una realitat compartida i acceptada, es fa imprescindible

arribar als significats i trobar punts d'acord entre els integrants més representatius d'aquest col·lectiu. Tal i com planteja Imbernón (2007) "El paradigma qualitatiu pretén substituir les nocions científiques d'explicació, predicció i control del paradigma positivista per les nocions de comprensió, significat i acció. Penetra en el món personal dels subjectes i cerca l'objectivitat en l'àmbit dels significats tot utilitzant com a criteri d'evidència l'acord intersubjectiu en el context educatiu (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1997). Des d'aquesta perspectiva, la realitat es constitueix no només de fets observables i externs sinó també de significats, símbols i interpretacions construïts pel propi subjecte en interacció amb l'entorn".

Tot queda entre observadors de la realitat i, per tant, no es pot saber quina és realment aquesta realitat, donat que tot es comenta entre observadors i, estan, lògicament, subjectes a la subjectivitat de la seva percepció i a l'atribució dels seus significats. En conseqüència, les pràctiques humanes només es poden fer més generalitzables gràcies de la comprensió dels significats que es fan servir per donar sentit. Per això, la recerca es caracteritza per ser una recerca de les idees i dels significats inherents al propi individu. En aquest cas, la construcció de la teoria es processa a partir del propi terreny i amb les veus i actes dels subjectes implicats. La recerca pren com a objecte d'estudi opcions i significats humans, no sempre visibles o explícits a la vida quotidiana.

En aquest sentit, des d'aquest tipus de recerca hi ha una preocupació pels significats locals, una necessitat d'adquirir un coneixement específic inherent a una pràctica concreta. Es per això que la comprensió és la finalitat principal de la recerca però també ho és el canvi i la presa de decisions, aspectes que, en darrer terme, es dirigeixen a la transformació i millora de la realitat i dels agents educatius.

3.3.1.1/ El mètode Delphi

El mètode escollit per contrastar la classificació competencial per a un tutor que s'ha establert ha estat el mètode Delphi, que rep el seu nom de l'antic oracle de Delphos. És un mètode que permet fer l'estructuració d'un procés de

comunicació grupal i que, tot partint de la participació individual, permet tractar un problema complexa com un tot.

Segons Ballester (2004) " el mètode Delphi es basa en la consulta repetida i sistemàtica, mitjançant qüestionaris o documents que s'han de comentar, a una sèrie d'informadors qualificats que no es coneixen entre ells"

La tècnica Delphi procedeix per mitja de la interrogació a experts amb l'ajuda de qüestionaris successius, a la fi de trobar convergències d'opinions i deduir eventuais consensos. L'objectiu dels qüestionaris successius, és trobar un apropament en les aportacions fetes i disminuir la distància de l'opinió de l'expert de l'opinió del conjunt de les respostes obtingudes.

El primer qüestionari vol saber l'opinió dels experts i quina distància hi ha entre ells. El segon qüestionari subministra a cada expert les opinions de la resta del grup, fent-los participants de la informació obtinguda i obre un debat transdisciplinari, per obtenir un consens en els resultats i una generació de coneixement sobre el tema. Cada expert argumentarà els pros i els contres de les opinions dels altres i de la seva pròpia. A les successives consultes s'espera un progressiu apropament i un major consens. La qualitat dels resultats depèn de l'elaboració del qüestionari i de l'elecció dels experts que hi participaran

Aquesta tècnica ens permetrà conèixer l'opinió d'un grup d'experts de les diferents disciplines implicades en el camp de la tutoria per tal de consensuar una categorització competencial del tutor o tutora i els indicadors que les configuren. Aquesta tècnica ens permet que les persones no estiguin presents i que el procés es doni d'una forma anònima si s'escau. Es tracta d'aconseguir el màxim de consens en la construcció dels objectius marcats. Aquesta tècnica té la característica de no contaminar les respostes que donin els experts, ja que no interactuen entre ells.

S'utilitzarà per fer una doble avaluació de la categorització proposada i, tal i com s'ha dit abans, poder anar acotant uns significats compartits i co-construir un coneixement nou. L'elecció d'aquest mètode està fonamentada en els següents punts:

- No existeixen gaires recerques anteriors en què es puguin fonamentar la validació de la categorització competencial. Per tant, s'han de crear significats compartits nous.
- Hi ha una dispersió molt gran pel que fa les atribucions dels tutors, un ampli ventall de valors i actituds otorgades als tutors.
- Ens permet fer un recull de significats de diferents persones expertes en el tema i anar co-construint un marc de significats pactat i conjunt.
- Permet recollir un nombre de dades més gran pel fet de disposar d'un nombre d'experts considerable.

Es va decidir portar a terme el mètode Delphi i es va crear dos comissions d'experts diferents a l'hora de validar la categoria competencial i aportar els indicadors competencials o resultats d'aprenentatge. La finalitat de constituir dos comissions d'experts diferents era per poder tenir en una primera comissió, persones experimentades i directament relacionades amb la tutoria i, en una segona comissió, persones expertes i que han reflexionat en el tema de tutoria.

Per portar a terme aquesta recerca es van tenir en compte els següents aspectes:

- Els membres de les diferents comissions no es coneixien entre ells. Hi havia un anonimat total de les persones expertes que participaven en la recerca. D'aquesta forma s'evita la influència que hi pogués haver entre ells a l'hora de donar les respostes. També fa que la persona se senti més lliure de donar la resposta que creu més convenient, ja que les seves paraules ningú sabrà qui les ha dit.
- Tots rebien la mateixa informació i disposaven del mateix temps per donar la resposta.
- La composició de les comissions estava formada per professionals, tècnics i investigadors de diferents universitats.
- La composició de les comissions queda recollida en la següent graella:

COMISSIÓ	Característiques dels membres de la comissió
<p>Comissió 1 7 experts</p>	<p>Expert 1: Dona. Professora-tutora. Responsabilitats directives. Formadora de tutors i tutores. Experta en tutoria.</p> <p>Expert 2: Dona. Orientadora de centre educatiu. Experta en tutoria i en formació permanent del professorat.</p> <p>Expert 3: Home. Professor-tutor. Formador de tutors i tutores. Expert en tutoria.</p> <p>Expert 4: Dona. Professora-tutora. Formadora de tutors i tutores. Experta en educació emocional.</p> <p>Expert 5: Dona. Professora-tutora. Formadora de tutors i tutores. Experta en tutoria.</p> <p>Expert 6: Dona. Professora-tutora. Formadora de tutors i tutores. Experta en tutoria.</p> <p>Expert 7: Dona. Professora-tutora. Responsabilitats directives. Experta en tutoria.</p>
<p>Comissió 2 6 experts</p>	<p>Expert 1: Home. Professor i investigador d'Universitat. Formador de tutors i tutores. Expert en tutoria</p> <p>Expert 2: . Home. Professor i investigador d'Universitat. Formador de tutors i tutores. Expert en tutoria</p> <p>Expert 3. Home. Professor i investigador d'Universitat. Formador de tutors i tutores. Expert en tutoria.</p> <p>Expert 4. Home. Tècnic de formació en tutoria del Departament d'Ensenyament. Formador de tutors i tutores. Expert en tutoria.</p> <p>Expert 5. Home. Tècnic de serveis educatius. Formador de tutors i tutores. Expert en tutoria.</p> <p>Expert 6. Dona. Tècnica de serveis educatius. Formadora de tutors i tutores. Experta en tutoria.</p>

Figura 15 Formació de les comissions

Com es pot observar, la composició de cada comissió guarda una coherència i una certa homogeneïtat en el perfil dels membres escollits. Tanmateix hi ha diferències importants en el perfil dels membres dels diferents grups. El nombre d'experts de cada grup és similar.

Així, la primera comissió estava formada per 7 professionals de la tutoria en actiu, i que han treballat molts anys com a tutors o tutores i, per tant, tenen

relació directe amb la tutoria. Es va decidir que tingués aquestes característiques per les següents raons:

- Per poder validar el marc competencial partint d'una anàlisi propera a la realitat professional.
- Per poder recollir indicadors competencials o resultats d'aprenentatge el més properes possible a la realitat. Que mostressin les característiques específiques que havien de tenir les competències en el context concret de la tutoria.

Les respostes que es demanava a aquesta comissió eren les següents:

- Valorar en quin grau eren necessàries les diferents competències que havia de tenir un tutor per portar a terme la tasca tutorial.
- Afegir en la categorització competencial, si es creia convenient, aquelles competències que, sota la seva opinió, creien necessàries per portar a terme la tasca tutorial i no apareixien en la categorització.
- Fer una aportació d'aquells indicadors competencials que creien que mostraven l'adquisició d'una competència específica per part del tutor o tutora.

A cada membre de la comissió se'ls va enviar una carta de presentació amb la classificació de les competències i les seves definicions, així com una graella amb la mateixa classificació de les competències i uns apartats per valorar-les de l'1 al 5 (essent 1 menys important i 5 més important) (annex 3.1). En la mateixa graella, es va deixar una columna a la dreta per a que els experts poguessin aportar quins serien els resultats d'aprenentatge o els indicadors competencials que trobaven més adequats per poder valorar si el professor té adquirida la competència avaluada.

Es va deixar un marge de 15 dies per rebre les respostes. Posteriorment, es va fer un buidat de les aportacions obtingudes i es va obtenir la mitja de la puntuació de cada competència.

En referència als resultats d'aprenentatge, es va obtenir un ventall molt ampli d'indicadors de cada competència. Es va procedir a fer un llistat únic,

eliminant els repetits. Es va crear una primera graella amb els resultats de les valoracions competencials i el llistat dels indicadors competencials (annex 3.2)

La segona comissió avaluadora estava format per 6 professionals en tutoria, tant del món universitari com de serveis específics de suport al professorat i a l'alumnat i un tècnic del Departament d'Ensenyament en temes de tutoria. Es va decidir que tingues aquestes característiques per les següents raons:

- Aporten una mirada tècnica i científica a la validació del marc competencial.
- Aporten un criteri tècnic i científic en la validació dels resultats d'aprenentatge.

D'aquesta forma, en tenir una comissió propera a la realitat educativa, es recollia la mirada de treball de camp, i en aquesta segona comissió es donava la mirada tècnica i científica.

Aquesta segona comissió avaluadora tenia els resultats obtinguts de la primera comissió avaluadora; és a dir, les puntuacions que s'havien donat a les diferents competències, així com el llistat de resultats d'aprenentatge. Les respostes que es demanava en aquesta segona comissió avaluadora eren les següents:

- Valorar en quin grau les diferents competències que havia de tenir un tutor eren necessàries per portar a terme la tasca tutorial.
- Afegir en la categorització competencial, si es creia convenient, aquelles competències que, sota la seva opinió, creien necessàries per portar a terme la tasca tutorial i no apareixien en la categorització.
- Fer una valoració dels indicadors competencials que la comissió 1 havia aportat i que mostraven l'adquisició d'aquella competència per part del tutor o tutora.
- Afegir els resultats d'aprenentatge que creien que mostraven l'adquisició d'aquella competència per part del tutor o tutora i que no estaven en el llistat presentat.

A cada membre de la comissió avaluadora se'ls va enviar una carta on hi havia la presentació, la graella de competències amb la seva definició i la

graella de resultats obtinguda després de fer el buidat de la primera comissió (annex 3. 3). Al costat de cada competència i de tots els resultats d'aprenentatge que estan indicats es va deixar un espai per poder fer la valoració de les dades que tenien al davant de l'1 al 5 (essent 1 menys important i 5 més important). A més, podien afegir aquelles competències i/o indicadors que creguessin pertinents.

Es va deixar un marge de 15 dies per rebre les respostes. Posteriorment, es va fer un buidat de les aportacions obtingudes i es va obtenir la mitja de la puntuació de cada competència i dels indicadors competencials.

Es va crear la graella definitiva de resultats d'aprenentatge (annex 3.4). Per a la seva selecció es van tenir en compte els següents criteris:

- Es van eliminar els que estaven repetits.
- Es van eliminar tots aquells que tenien una puntuació de tres, o inferior, per dos o més experts.

3.4/ RESULTATS I ANÀLISI DE DADES

De tot el procés, s'han obtingut els següents resultats i anàlisi de dades.

3.4.1/ RESULTATS

Els resultats han estat molts i de molta riquesa.

Els resultats de la primera comissió avaluadora van aportar una valoració de les competències que s'havien presentat, tant generals com específiques, que es presenten a la següent graella amb les respostes dels 7 experts. S'aporta la mitja de les valoracions de les competències. Com es pot observar, no es van afegir cap competència més per part dels experts.

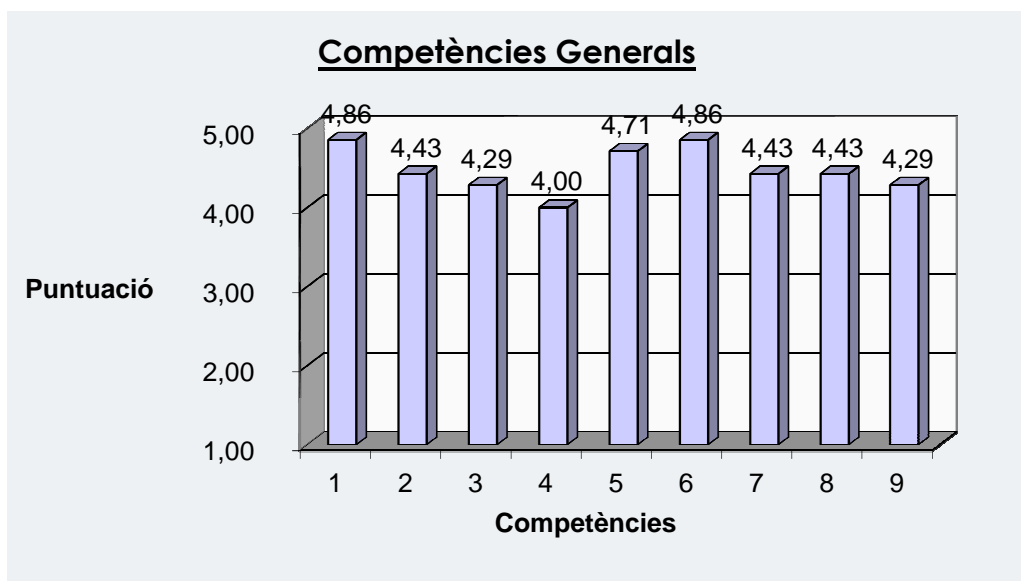
Comp. Generals	E1.1	E1.2	E1.3	E1.4	E1.5	E1.6	E1.7	MITJ A
Principis ètics d'implicació	5	5	5	5	4	5	5	4,86
Adaptació al canvi	5	5	4	3	5	5	4	4,43
Autogestió/Organització	5	5	4	4	4	4	4	4,29
Autonomia	5	5	4	3	4	3	4	4,00
Gestió relacional. Comunicació	5	4	4	5	5	5	5	4,71
Gestió emocional	5	5	4	5	5	5	5	4,86
Desenvolupament personal	5	4	4	5	5	4	4	4,43
Lideratge	5	4	4	5	4	4	5	4,43
Treball en equip	5	4	4	4	4	5	4	4,29

Figura 16 Taula de resultats de la valoració de la comissió 1 en relació a les competències generals

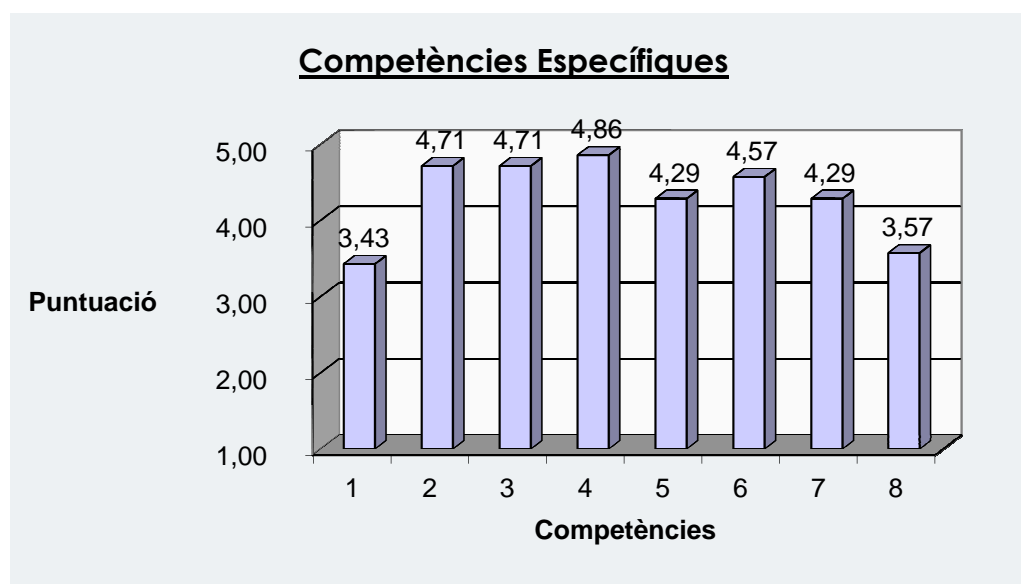
Comp. Específiques	E1.1	E1.2	E1.3	E1.4	E1.5	E1.6	E1.7	MITJA
Gestió del marc legal	3	5	4	2	5	2	3	3,43
Gestió i dinamització de grup	5	4	4	5	5	5	5	4,71
Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes	5	5	5	4	5	4	5	4,71
Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes	5	5	5	5	5	5	4	4,86
Gestió, seguiment i orientació a les famílies.	5	5	4	5	4	4	3	4,29
Gestió dels conflictes i millora de la convivència	5	4	4	5	4	5	5	4,57
Gestió i coordinació amb l'equip docent	5	5	4	4	4	4	4	4,29
Gestió i coordinació amb els serveis externs	3	4	4	4	4	2	4	3,57

Figura 17 Taula de resultats de la valoració de la comissió 1 en relació a les competències específiques

La mitja de les valoracions obtingudes en la primera comissió avaluadora de cadascuna de les competències queda reflectit en els següents gràfics:



Gràfic 1 Valoració de la comissió 1 en relació a les competències generals



Gràfic 2 Valoració de la comissió 1 en relació a les competències específiques

Tot apunta que els membres de la primera comissió avaluadora són bastant coherents entre ells en les valoracions que adjudiquen a les diferents competències.

Destaquen, dins la categoria de competències generals, les competències de principis ètics i les competències de gestió emocional amb un 4'86 de mitja. La puntuació més baixa és per a la competència d'autonomia, amb una puntuació de 4 de mitja. Es podria extreure com a primera conclusió que el

professorat cada cop veu més important el treball en equip que el treball en solitari. Tot i això, cal dir que cap competència té una valoració inferior a 4 de mitja i que, per tant, consideren que la categorització competencial és pertinent.

Entre les competències específiques destacar la competència en orientació personal (4'86 de mitja) com la més ben valorada. Sembla ser que cada cop es veu amb més importància la necessitat d'acompanyar a l'alumnat en el seu creixement personal. A l'altre pol, tenim la competència en temes legals com la més poc valorada (3'43 de mitja). Es pot deduir que el professorat veu important però no prioritari el fet de conèixer i saber actuar en funció de la normativa. Una altra competència que puntua en el pol baix és el ser competent en la coordinació amb serveis externs (3'57 de mitja). Tot i ser una de les puntuacions més baixes, està bastant per sobre de la puntuació mitja (2'5), la qual cosa dóna idea de la importància del treball en xarxa que cada cop es va imposant més a les escoles. Totes les puntuacions estan per sobre de 3.

Es pot afirmar que el marc competencial queda àmpliament reconegut per la primera comissió formada per experts, ja que totes les competències tenen una valoració superior a 3 de mitja. Per tant, es considera que la categorització competencial és pertinent.

Un altre recull que es va fer en aquesta primera comissió avaluadora va ser els resultats d'aprenentatge o indicadors que ells creien adequats per saber si els tutors tenien adquirida la competència en concret (annex 3.2). Aquests resultats d'aprenentatge han estat en gran nombre i de força diversitat en cadascuna de les competències.

Aquestes dades varen ser avaluades per la segona comissió, que valorava les competències sabent els resultats de la primera comissió i també els indicadors dels resultats d'aprenentatge que havien aportat.

En aquest cas, els membres de la segona comissió avaluadora, també podien afegir aquelles competències o resultats d'aprenentatge de les diferents competències que trobessin a faltar.

És va procedir a fer un nou buidat i es va obtenir la mitjana de les valoracions de les competències. Les valoracions dels experts i la mitja final de les diferents competències es pot observar en els següents quadres:

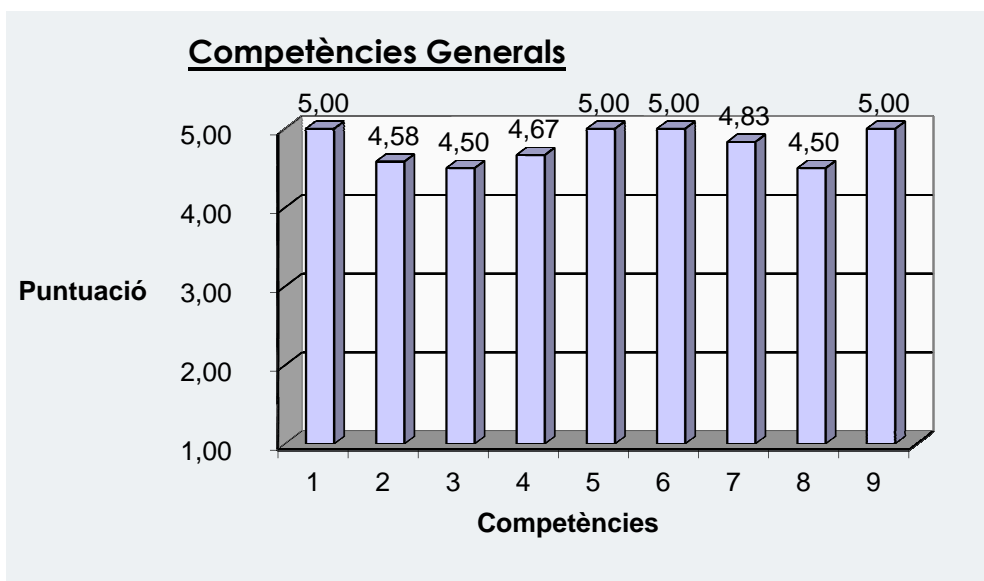
Comp. Generals	E2.1	E2.2	E2.3	E2.4	E2.5	E2.6	MITJA
Principis ètics d'implicació	5	5	5	5	5	5	5,00
Adaptació al canvi	5	4	4	5	4,5	5	4,58
Autogestió/Organització	5	5	4	5	4	4	4,50
Autonomia	5	5	4	5	4	5	4,67
Gestió relacional. Comunicació	5	5	5	5	5	5	5,00
Gestió emocional	5	5	5	5	5	5	5,00
Desenvolupament personal	5	5	5	5	4,5	4,5	4,83
Lideratge	4	5	5	5	4	4	4,50
Treball en equip	5	5	5	5	5	5	5,00

Figura 18 Taula de resultats de la valoració de la comissió 2 en relació a les competències generals

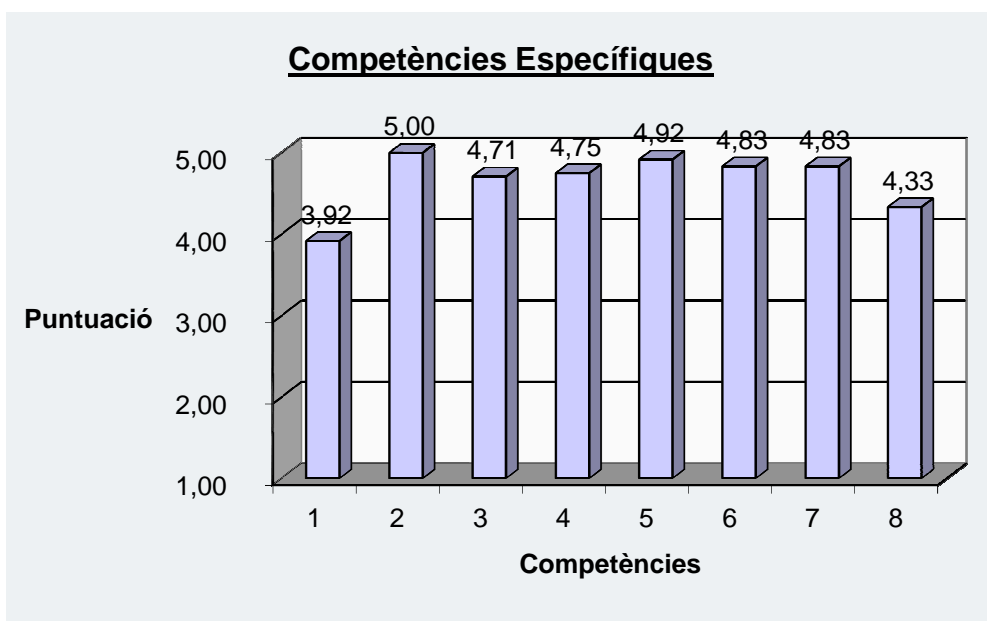
Comp. Específiques	E2.1	E2.2	E2.3	E2.4	E2.5	E2.6	MITJA
Gestió del marc legal	4	4	4	4	3,5	4	3,92
Gestió i dinamització de grup	5	5	5	5	5	5	5,00
Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes	5	5	5	5	4,25	4	4,71
Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes	5	5	4	5	4,5	5	4,75
Gestió, seguiment i orientació a les famílies.	5	5	5	5	4,5	5	4,92
Gestió dels conflictes i millora de la convivència	5	5	5	5	4,5	4,5	4,83
Gestió i coordinació amb l'equip docent	5	5	4	5	5	5	4,83
Gestió i coordinació amb els serveis externs	4	5	4	4	4,5	4,5	4,33

Figura 19 Taula de resultats de la valoració de la comissió 2 en relació a les competències específiques

La mitjana de les valoracions obtingudes de la segona comissió de cadascuna de les competències queda reflectit en els següents gràfics:



Gràfic 3 Valoració de la comissió 2 en relació a les competències generals



Gràfic 4 Valoració de la comissió 2 en relació a les competències específiques

Tot apunta que els membres de la segona comissió són bastant coherents entre ells en les valoracions que adjudiquen a les diferents competències.

S'observa en general que les puntuacions són més elevades. Destaquen amb una puntuació màxima (mitja de 5), dins la categoria de competències generals, les competències de principis ètics, gestió relacional, gestió emocional i treball en equip. La puntuació més baixa és per a les

competències d'organització i lideratge, amb una puntuació de 4'5 de mitja. Les puntuacions són molt altes mostrant una clara acceptació del marc competencial. Totes les competències puntuen per sobre del 4'5 de mitja. No han afegit cap altre competència. Per tant consideren que la categorització competencial és pertinent.

Entre les competències específiques destacar la competència en dinamització grupal amb un 5 de mitja, com la més ben valorada. A l'altre pol, tenim la competència en temes legals com la més poc valorada (3'92 de mitja). Tot i continuar essent la competència amb una puntuació més baixa, és lleugerament més ben valorada que les obtingudes en la primera comissió, configurat per professionals de la tutoria. La competència en la coordinació amb serveis externs (4'33 de mitja) també és més ben valorada que pels experts de la primera comissió.

Es pot afirmar que el marc competencial queda àmpliament reconegut per la segona comissió d'experts. Doncs totes les competències tenen una valoració superior a 3 de mitja. Per tant consideren que la categorització competencial és pertinent.

Un altre tasca que va desenvolupar aquesta segona comissió va ser el de valorar el llistat de resultats d'aprenentatge i ho va ser en una escala amb una puntuació de l'1 al 5. Es va extreure la mitjana de cada un dels indicadors per a la posterior selecció dels indicadors idonis a l'hora de poder avaluar les competències del tutor o la tutora.. La graella amb totes les valoracions es pot consultar a l'annex 3.2.

Totes les aportacions o resultats obtinguts marquen tendències d'opinions i de judicis compartits per experts en temes de tutoria. Els resultats finals són els següents:

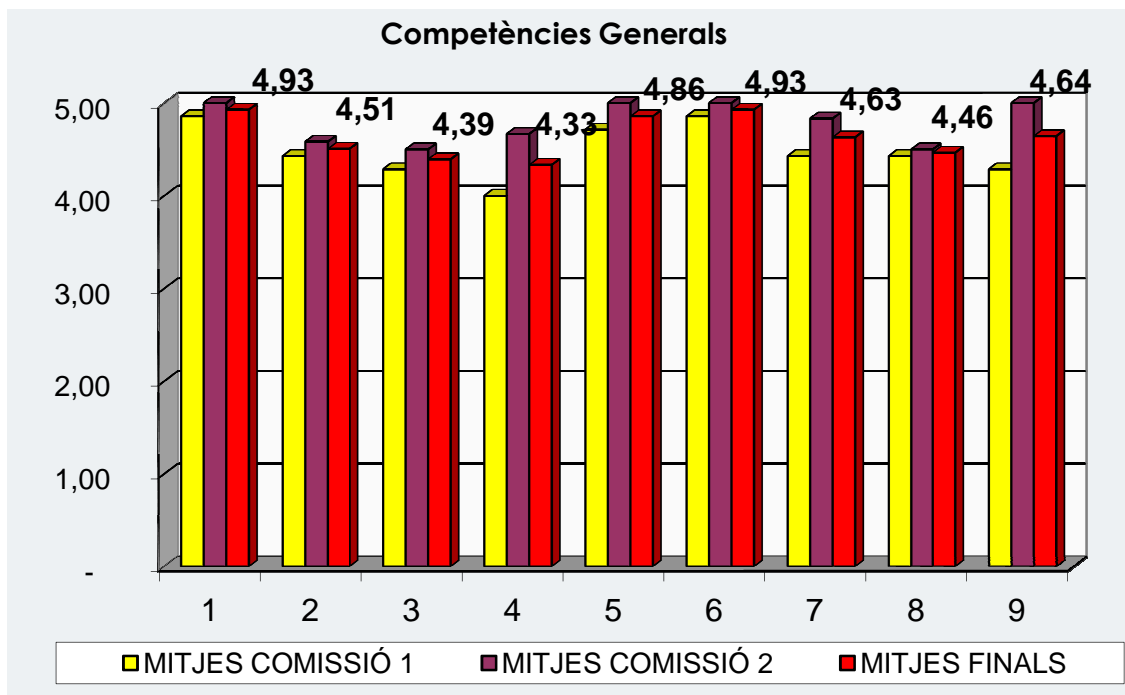
Comp. Generals	MITJES COMISSIÓ 1	MITJES COMISSIÓ 2	MITJES FINALS
Principis ètics d'implicació	4,86	5,00	4,93
Adaptació al canvi	4,43	4,58	4,51
Autogestió/Organització	4,29	4,50	4,39
Autonomia	4,00	4,67	4,33
Gestió relacional. Comunicació	4,71	5,00	4,86
Gestió emocional	4,86	5,00	4,93
Desenvolupament personal	4,43	4,83	4,63
Lideratge	4,43	4,50	4,46
Treball en equip	4,29	5,00	4,64
MITJA COMP.GENERAL	4,48	4,79	4,63

Figura 20 Taula comparativa de les valoracions de les comissions 1 i 2 en relació a les competències generals

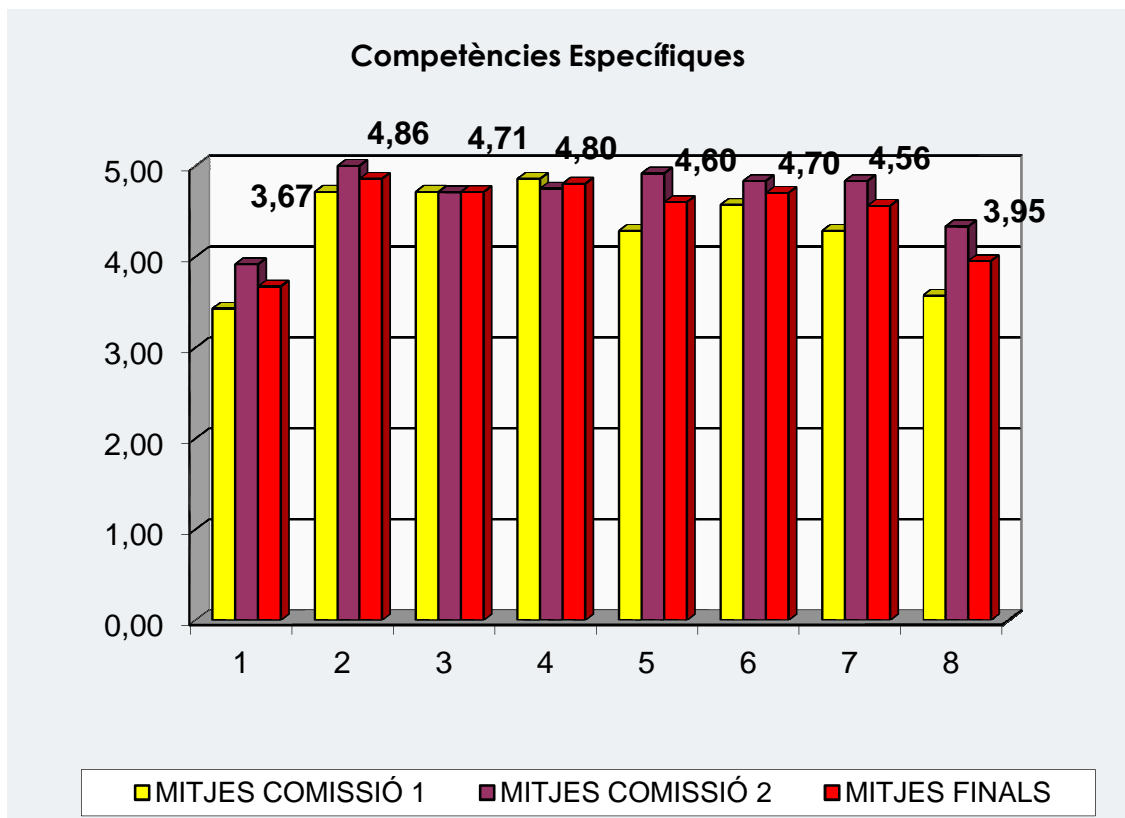
Comp. Específiques	MITJES COMISSIÓ 1	MITJES COMISSIÓ 2	MITJES FINALS
Gestió del marc legal	3,43	3,92	3,67
Gestió i dinamització de grup	4,71	5,00	4,86
Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes	4,71	4,71	4,71
Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes	4,86	4,75	4,80
Gestió, seguiment i orientació a les famílies.	4,29	4,92	4,60
Gestió dels conflictes i millora de la convivència	4,57	4,83	4,70
Gestió i coordinació amb l'equip docent	4,29	4,83	4,56
Gestió i coordinació amb els serveis externs	3,57	4,33	3,95
MITJA COMP. ESPECÍFIQUES	4,30	4,66	4,48

Figura 21 Taula comparativa de les valoracions de les comissions 1 i 2 en relació a les competències específiques

Presentem els següents gràfics que recullen les dades d'ambdues comissions i la mitja que se n'obté.



Gràfic 5 Comparació de les valoracions de les comissions 1 i 2 en relació a les competències generals



Gràfic 6 Comparació de les valoracions de les comissions 1 i 2 en relació a les competències específiques

3.4.2/ ANÀLISI DE DADES

Val la pena destacar:

- 1/ Hi ha una clara coincidència en acceptar la categorització de les competències del tutor. Així ho mostren les altes puntuacions obtingudes en general. Tot i que hi han dues competències específiques que no arriben a 4.
- 2/ La competència ètica juntament amb la de gestió emocional són les que puntuen més alt dins de les competències generals, per les dues comissions. Tot fent referència a la competència ètica es reconeix la necessitat que el tutor tingui la capacitat d'actuar en un marc ètic. L'alt nombre de resultats d'aprenentatge aportats (annex 3.4) mostren l'alta exigència ètica que se li demana al tutor o tutora.

La competència emocional és reconeguda també com una necessitat en el treball diari del docent. Els resultats d'aprenentatge (annex 3.4) que han sortit mostren que és important saber gestionar les emocions dels alumnes i persones que envolten al tutor; però, encara ho és més saber detectar i gestionar les pròpies.

- 3/ Es valoren en una puntuació de 4'86 les competències de gestió relacional i comunicació. Queda clara la necessitat que el tutor tingui desenvolupades aquestes capacitats com a eina de treball bàsic. Els resultats d'aprenentatge (annex 3.4) i la seva puntuació reflexa unes habilitats d'apropament i flexibilitat tot treballant des de l'assertivitat i l'empatia.
- 4/ Es pot observar que les valoracions dels experts de la segona comissió avaluadora tenen puntuacions més elevades en totes les competències, tant en competències generals com específiques, a excepció de la competència en orientació personal. Aquest fet podria ser degut a que el professorat del aula viu més intensament les necessitats de l'alumnat, o pateix més les seves dificultats, i els tècnics i universitaris que estan més en segona línia, tenen una vivència diferent, amb més distància i potser més tècnica.
- 5/ Un altre fet a destacar és que la categoria de competències generals te unes puntuacions més altes que les competències específiques. Això és

compleix en les dues comissions avaluadores. Fet que ens fa pensar que la categoria de competències generals està més ajustada a la realitat que la categoria de competències específiques. Tot i aquestes diferències, els resultats són d'alta acceptació en les dues categories.

6/ En referència a les competències específiques, la competència que puntuava més alta (4'86 de mitja) és la gestió i dinamització de grups. Això ens indica la importància de generar espais que possibilitin la interacció entre els alumnes. Els resultats d'aprenentatge (annex 3.4) deixen clar que ser competent no és només fer dinàmiques de grup, si no saber com gestionar el potencial relacional que es dona dins del grup, i tots els factors que la dinamització d'un grup implica.

7/ La competència en la orientació personal és la segona més ben valorada. Això ens mostra la importància que se li dóna al creixement personal de l'alumnat com a factor clau del seu desenvolupament. En els resultats d'aprenentatge (annex 3.4) s'observa l'ampli ventall de tasques que implica aquesta orientació personal com és el seguiment de la salut, conductes de risc o coneixement del seu alumnat entre altres.

Tanmateix la competència en orientació acadèmica també és valorada alta, la qual cosa mostra la seva importància en la tasca tutorial, així queda reflectit en l'ampli recull de resultats d'aprenentatge (annex 3.4) i la seva diversitat de tasques a portar a terme.

8/ La competència en gestió dels conflictes i millora de la convivència també té una puntuació alta i els resultats d'aprenentatge (annex 3.4) són abundants i molt variats. Reflexa la necessitat de donar resposta a les diferents situacions que dificulten la convivència que hi ha als centres, i tot apunta que una de les eines importants és la competència que desenvolupa el tutor en la gestió de les situacions conflictives i en la millora relacional per a una convivència més positiva.

9/ En el altre extrem de la puntuació, hi figura la competència en la gestió del marc legal: amb una puntuació de 3'67 manifesta que el professorat la veu com una competència important però potser no prioritària. Així queda també recollit de forma explícita en el baix nombre de resultats d'aprenentatge (annex 3.4) que s'han aportat per part dels experts.

3.5/ CONCLUSIONS

Tot partint dels resultats que s'han recollit en aquesta recerca, es pot dir que la categorització competencial del tutor o tutora del segle XXI que s'ha proposat, ha estat altament valorada per diferents professionals, tècnics i investigadors.

Tot indica, segons les dades recollides, que la categorització competencial és la necessària per donar resposta a les necessitats tutorialis als centres educatius.

Es destacable l'alta coherència de tots els experts en les seves puntuacions, que coincideix amb la importància més o menys destacada d'algunes competències, tot fent palesa una tendència general a una alta valoració de la categorització competencial, expressada en unes altes puntuacions a les diferents competències.

L'obtenció de l'alt nombre de resultats d'aprenentatge obtinguts (annex 3.4) i la gran diversitat que es dona entre ells, va propiciar que es pogués continuar amb la recerca planificada i procedir a l'avaluació de la formació del curs de postgrau "La tutoria i la seva pràctica". L'avaluació aporta saber quines competències s'han assolit i quines manca de treballar en més profunditat. També permetrà saber si el procés formatiu és l'adequat i si els elements que es posen a la seva disposició són els adequats per aconseguir els objectius marcats en la programació.

Tot i els bons resultats obtinguts, fa falta portar a terme més recerques que contrastin les dades obtingudes. S'anima a tots aquells investigadors i a totes aquelles investigadores sensibilitzats per aquest tema que continuïn aprofundint en un tema que està essent l'eix central d'una educació de qualitat.

CAPÍTOL 4

PROGRAMA FORMATIU PER A LA CONSTRUCCIÓ PROFESSIONAL DEL TUTOR O DE LA TUTORA

INTRODUCCIÓ

El professorat tutor que treballa als instituts d'educació secundària, en una gran majoria, no té cap formació específica com a tutor. Això comporta grans problemes tant al tutor com a l'alumnat, com al centre en general.

Si un docent no està format, o no sap com afrontar la realitat diària de l'aula, estarà en risc de patir personalment per no saber donar una resposta que s'espera que sàpiga donar ja que la normativa del Departament, i la pressió social, així ho expliciten. Aquest decalatge, entre expectatives generades i possibilitats reals de donar una resposta, genera en el docent un malestar que li pot provocar fins i tot diferents trastorns, ja que té la sensació de ser un professional incompetent.

Quan el professorat es recolza en una formació adequada, o té la suficient experiència per saber fer front a les contrarietats habituals d'una tutoria, sap canalitzar les angoixes i els malestors de les persones que l'envolten i la seva sensació de competència per afrontar la tasca tutorial el fa sentir millor.

Per aquesta raó, és de vital importància que el professorat, i especialment el novell, rebi una formació específica i de qualitat en tutoria. Una formació que l'ajudi a construir la seva identitat com a tutor i a posicionar-se davant de les dificultats quotidianes amb què es pugui trobar, tot sabent donar la

importància justa i ajustada a cada situació i entenent en quines coses pot actuar, i fins a on pot influir, i com ha de fer-ho i en quines no hi pot fer res.

Analitzarem la formació que rep actualment el professorat.

4.1/ FORMACIÓ INICIAL

La formació inicial del professorat, fins l'any 2008-09, estava configurada per:

- 1/ Una llicenciatura específica d'una especialitat, sense continguts didàctics ni pedagògics ni molt menys tutorial.
- 2/ Pel Certificat d'Aptitud Pedagògica, que gestionaven els ICEs, i que era una formació general i generalista a nivell didàctic de la especialitat per la que volia treballar com a docent. La formació pedagògica i tutorial no es considerava com un eix important dins el gruix de la formació, es prioritzaven la programació i la didàctica específica d'àrea.

El professorat actual en els centres de secundària té aquesta formació, la qual cosa comporta una mancança competencial com a tutor del professorat que s'inicia en la tasca docent, deixant a la seva sort els aprenentatges que pugui realitzar amb posterioritat.

A partir del curs 2009-10, la formació inicial del professorat està formada per:

- 1/ Una formació de grau específica d'una especialitat, sense continguts didàctics ni pedagògics.
- 2/ Un màster específic de formació per ser docent, com a continuïtat de la formació de grau. Està previst que sigui un màster en què es valori més els temes pedagògics, així com tota la tasca tutorial del docent. És preveu una formació amb un component pràctic important.

Aquesta formació s'espera que canviï a llarg termini el treball del docent a les aules, aportant més rigorositat en la tasca tutorial.

El professorat que vulgui millorar la seva formació té a la seva disposició diferents eines de formació permanent.

4.2/ FORMACIÓ PERMANENT O CONTÍNUA

La formació contínua en tutoria del professorat es pot donar per diferents vies formatives, i destaquen com a les principals:

1/ Des dels diferents plans de formació de zona, depenents del Departament d'Ensenyament, amb col·laboració amb els ICEs de les diferents universitats.

A partir d'una detecció de necessitats que realitzen els CRPs, es programen les formacions que es donen a les zones, entre les quals hi ha la de tutoria, si els centres ho demanen. Formacions de màxim 20h presencials i 10h de treball personal. Un estudi d'avaluació d'impacte (Imbernon 2007) d'aquestes formacions ha mostrat que són del tot insuficients, que no provoquen canvis substancials, doncs participa només una part del claustre; que, normalment hi assisteix el professorat que ja està sensibilitzat en aquest tema, una part dels assistents ho fan per l'obtenció dels punts pel concurs de sexennis, i que la mobilitat del professorat dificulta molt l'establiment d'una acció tutorial consolidada.

Formació subvencionada pel Departament d'Ensenyament.

2/ Des del Departament d'Ensenyament amb col·laboració amb els ICEs de les universitats. Aquests darrers anys s'ha impulsat una formació en tutoria per al professorat, a nivell individual i a nivell de centre. Aquesta formació ha estat fonamentada en la pràctica reflexiva i els resultats han estat força satisfactoris ja que promouen canvis en el treball diari en aquells que fan la formació. La formació de primer nivell tenia una durada de 30 hores més 15 de treball personal. Posteriorment hi havia un segon nivell, orientat a claustres, igualment de 30h més 15h.

Val a dir que la participació en aquestes formacions ha estat molt baixa, ja a la matriculació, i posteriorment hi ha hagut desercions al llarg de la formació,

doncs és una formació que demana la implicació del professorat, cosa que ha provocat força desercions. Els resultats de la gent que acabava la formació eren òptims, ja que es veia obligada a implicar-se

Formació subvencionada pel Departament d'Ensenyament.

3/ Formacions en escoles d'estiu. Formacions de tall individual que solen tenir una durada entre 15 i 30 hores de formació. Normalment complementen o aporten estratègies específiques en tutoria. Difícilment es poden donar formacions globals o en profunditat.

Solen donar resposta a necessitats específiques que detecta el professorat en la seva tasca com a tutor.

Formació subvencionada pel Departament d'Ensenyament.

4/ Formacions superiors de formació permanent del professorat ofertades des de les diferents Universitats.

És la formació que probablement propiciarà més canvis perquè respon a una necessitat personal i a un desig de buscar solucions. Entre aquestes formacions, i com a objecte d'estudi posterior d'aquesta recerca, destaco el postgrau "La tutoria i la seva pràctica", que s'abordarà en el següent apartat.

Formació no subvencionada pel Departament d'Ensenyament.

Val a dir que totes aquestes formacions estan reconegudes pel Departament d'Ensenyament, ja sigui en reconeixement econòmic, que es veu concretat en els sexennis que pot cobrar un docent si reuneix els requisits que se li demanen, o adquirint una plaça de catedràtic. Una altra forma de reconeixement és l'adjudicació de punts per nombre d'hores en formació permanent, que li poden ajudar a aconseguir la plaça en propietat que li convingui més.

4.3/ FORMACIÓ DE TERCER GRAU. POSTGRAU "LA TUTORIA I LA SEVA PRÀCTICA".

El postgrau "La tutoria i la seva pràctica" es va posar en funcionament fa cinc anys, a partir d'una demanda que va fer l'ICE de la UB per donar resposta a una petició, cada cop més creixent, de docents que volien eines personals per portar a terme la tutoria.

El plantejament d'aquesta formació des d'un principi va ser el de crear una identitat professional del docent com a tutor. L'objectiu de la formació és aconseguir que el professorat adquireixi la identitat de ser tutor, i amb tot allò que implica. Aquesta identitat requereix la cerca d'eines i estratègies que possibilitin portar a terme visió que té del tutor. L'actitud que s'ha de prendre enfront les diverses situacions haurà d'estar en sintonia amb la identitat pròpia que té creada i anar a buscar aquelles estratègies i eines que donin resposta a l'actitud que té. Aquesta actitud provocarà que es despertin certes emocions i que els seus pensaments siguin coherents amb l'actitud presa per tal de no entrar en una dissonància cognitiva. Finalment, la conducta observable, serà el resultat d'aquest procés de canvi.

Aquest model es pot veure de forma més explícita en la següent figura (figura 22). Parteix de la base que les respostes són més estables quan la conducta a desenvolupar està en sintonia amb la identitat personal o professional.

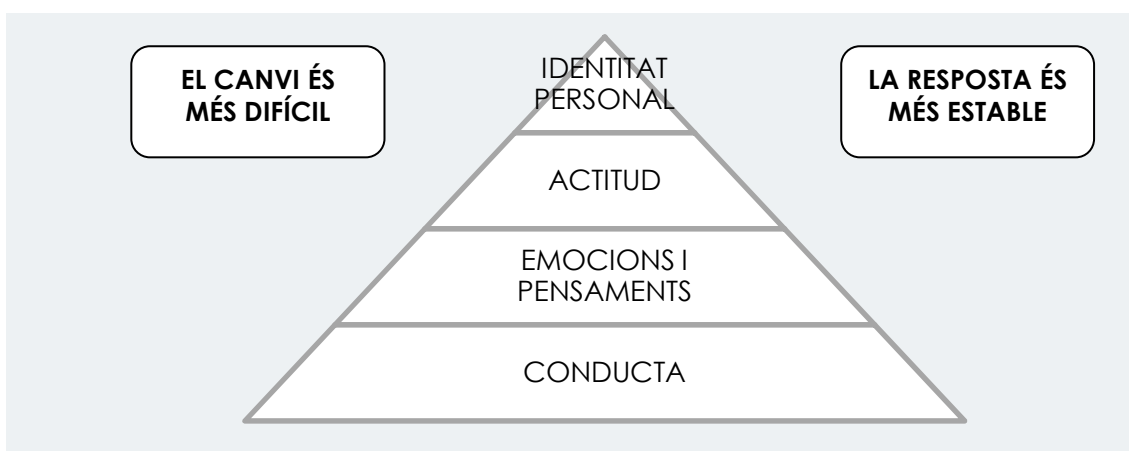


Figura 22 Canvi i identitat personal

Les respostes són més estables, si el canvi es dóna en la identitat personal, ja que implica canvi en la resta de la piràmide. El canvi en altres estaments més baixos de la piràmide són cada cop més generals, doncs d'altra forma entrarien en contrarietat amb la pròpia identitat.

Val a dir que aquest esquema està estructurat per a l'estudi i la comprensió del model, doncs la realitat és molt més complexa. La interacció entre tots els nivells és constant i el desequilibri es pot propiciar en qualsevol d'ells. La cerca del nou equilibri és el que farà buscar noves creences o nous valors que acabin generant una nova identitat, tot recuperant una coherència cognitiva i emocional.

Per aconseguir aquest objectiu se sabia que no podia ser només un postgrau on es traspassessin uns continguts, si no que s'havia d'arribar més enllà. Entrar en les creences personals, en els valors que hom porta a sobre i que fan que allò que un fa tingui sentit. Que orienten i condicionen les respostes que es donen front els diferents conflictes.

El model que es va seguir per treballar aquest objectiu queda exemplificat en el següent quadre (figura 23).

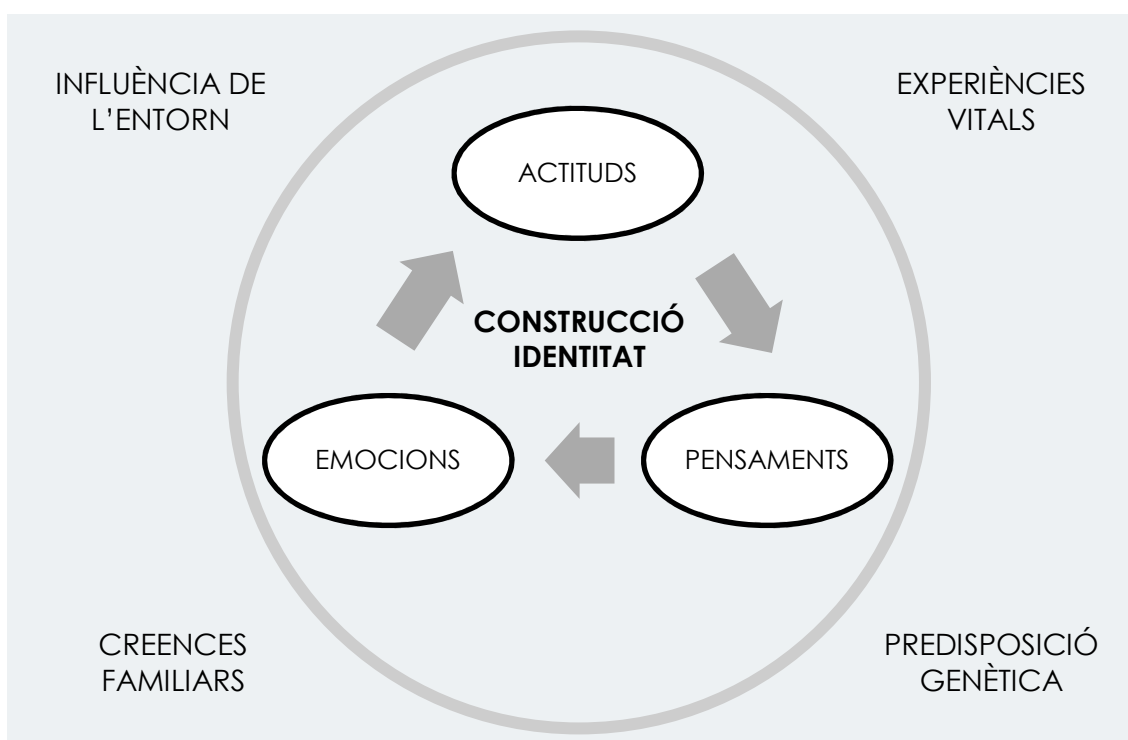


Figura 23 Construcció identitat

El principal objectiu del postgrau és aprofundir en el treball personal, donat que és un eix bàsic de la formació. El què es busca és :

- La identificació de les pròpies creences, especialment les familiars, siguin limitants o no. Prendre consciència de quines són les creences que vehiculen les meves actituds i que, en definitiva, construeixen la meva identitat.
- D'igual manera, saber quins són els trets específics del temperament i acceptar aquesta predisposició personal a fer front a les situacions.
- Fer una anàlisi de les experiències vitals que s'han succeït al llarg del temps, i especialment quina és la vivència se n'ha tingut.
- Prendre consciència de la influència de l'entorn, tant de la cultura que l'envolta, com de les relacions amb les persones més properes.

La finalitat és, en definitiva, saber quins aspectes cal canviar per poder construir una identitat professional adequada a les necessitats, tant de l'aula, com de sostenibilitat personal.

Aquests quatre aspectes, són els que han anat creant al llarg del temps la identitat que es té en el moment de l'inici del postgrau. L'objectiu és anar generant un cercle de desequilibris i reequilibris personals, que tinguin en compte les emocions, tant positives com negatives, els significats que es dóna a les diferents situacions i experiències, i les actituds que hom pren, per acabar finalment reconstruint aquesta identitat personal.

Per tal d'aconseguir aquesta finalitat ha de ser imprescindible un treball de tutoria personalitzada entre el formador-tutor de la formació del postgrau i el professor participant en la formació. S'ha de crear una relació tutorial entre formador-tutor i professor. Com afirma Del Rincon (2000) "el professional-tutor Universitari és aquell professor o professora amb qui l'estudiant estableix un context comunicatiu per rebre orientació i recolzament en la seva presa de decisions i en tot el procés formatiu que li correspon en el seu pas per la Universitat". Així doncs, el tutor acompanya al professorat en la seva construcció d'identitat professional, ajudant a que el procés sigui personalitzat.



Figura 24 Del Rincón (2000)

Tal i com es va creant aquesta nova identitat personal, la necessitat d'adquirir nous coneixements es fa inevitable per desenvolupar les habilitats necessàries per ser competent en aquells aspectes que demanda l'acció tutorial.

La formació del postgrau també té com a finalitat propiciar aquests coneixements bàsics, o orientar d'on es poden obtenir, i acompanyar en la seva posada en pràctica a les aules.

El resultat d'aquesta formació serà saber portar a terme un treball competencial en les relacions que s'estableixen entre tutor i tutorand i saber què fer en les diferents situacions que es presenten. L'eix principal d'aquesta formació és donar significat a la tasca tutorial en què es veuen implicats dia a dia i saber buscar el millor recurs per cada situació.

La finalitat és ajudar a que el tutor o tutora sigui més autònom, sàpiga prendre decisions amb criteri i se senti satisfet de la tasca que realitza, sabent quina és la dimensió real en la que pot influir en el seu alumnat, ni per excés ni per defecte.

La programació del postgrau que es porta a terme actualment i sobre la que s'ha fet aquesta recerca avaluativa és la següent:

4.3.1/ PROGRAMACIÓ DEL POSTGRAU “LA TUTORIA I LA SEVA PRÀCTICA”

(pàgina següent)

INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Universitat de Barcelona

CURS DE POSTGRAU PER MÒDULS AMB EXTENSIÓ UNIVERSITÀRIA

LA TUTORIA I LA SEVA PRÀCTICA

Curs 2008/09

Directora: Carmen Buisán
A/e: cbuisan@ub.edu

Director: Antoni Giner i Tarrida
A/e: antoniginer@ub.edu

ÍNDEX

1/ JUSTIFICACIÓ	199
2/ DADES GENERALS. DESCRIPCIÓ DEL CURS.....	199
2.1/ Objectius generals.....	199
2.2/ Objectius específics	199
2.3/ Competències	200
2.4/ Criteris d'admissió	200
2.5/ Nombre de places previstes.....	201
3/ CONTINGUTS	201
MODUL 1: <i>SER TUTOR</i>	201
MODUL 2: <i>FONAMENTS BÀSICS DE L'ACCIÓ TUTORIAL</i>	202
4/ METODOLOGIA	204
5/ TEMPORITZACIÓ	205
6/ RECURSOS.....	207
6.1 Recursos humans	207
6.2 Recursos materials.....	208
7/ AVALUACIÓ	208
8/ GRAELLA HORARIA	208
9/ AGENDA DE FORMADORS.....	211
10/ ORIENTACIONS PER A REALITZAR LA CARPETA DOCENT.....	212
11/ ORIENTACIONS PER A LA PROGRAMACIÓ TUTORIAL	214
MODUL 1: <i>SER TUTOR</i>	232
MODUL 2: <i>FONAMENTS BÀSICS DE L'ACCIÓ TUTORIAL</i>	233

1/ JUSTIFICACIÓ

Les necessitats educatives al llarg del temps han anat canviant i evolucionant segons el moment històric pel qual passava la societat, i l'escola ha anat adaptant-se en aquestes demandes.

Actualment, una de les demandes que fa la societat a l'escola, apart de les que són purament d'aprenentatge i que sempre han prevalgut en la formació secundària, és el suport educacional i orientatiu als adolescents i joves que, sense que pugui prendre el protagonisme ni la responsabilitat als pares, es veu com una feina indispensable de cara a completar la formació integral de l'alumnat.

Avui la formació del professorat per poder impartir docència a secundària és la de llicenciat, cosa que vol dir que el professorat que imparteix classe a secundària i que està desenvolupant el procés tutorial dels alumnes, no té d'entrada una formació de base en els aspectes tutorials.

És per aquesta raó que des de l'ICE de la Universitat de Barcelona s'ha programat un curs de postgrau que complementi la formació inicial del professorat per tal de donar-li les eines necessàries per afrontar la tasca de tutor.

2/ DADES GENERALS. DESCRIPCIÓ DEL CURS

2.1/ Objectius generals

El postgrau vol aportar eines al professor-tutor que li donin autonomia i seguretat a l'hora de desenvolupar la seva tasca, tot treballant d'una forma integral tots els elements que la formen, com són: el desenvolupament de l'alumnat, eines per afrontar els conflictes, orientació, treball amb les famílies, entrevistes, dinamització del grup-classe, educació emocional i educació per la salut, etc.

Paral·lelament es vol treballar la construcció personal del Tutor, tant emocional com cognitiva, i els elements que la dificulten o la potencien.

2.2/ Objectius específics

- 1/ Donar una formació integral de la tasca del tutor
- 2/ Comprendre l'evolució, a tots nivells, que fan les persones al llarg de la vida, en especial a l'adolescència i a la joventut.
- 3/ Aportar eines de treball al tutor que li donin autonomia i seguretat en la seva tasca.

4/ Aprofundir en el coneixement personal de les emocions que genera una tasca com la de tutor, per tal de potenciar les capacitats en el desenvolupament de la seva feina.

2.3/ Competències

El postgrau pretén incidir en la millora de les següents competències

a/ Competències generals:

1/ Principis ètics d'implicació
2/ Adaptació al canvi
3/ Autogestió/ Organització
4/ Autonomia
5/ Comunicació
6/ Gestió emocional
7/ Desenvolupament personal
8/ Lideratge
9/ Treball en equip

B/ Competències específiques

1/ Gestió del marc legal
2/ Gestió i dinamització de grup
3/ Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes
4/ Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes
5/ Gestió, seguiment i orientació a les famílies.
6/ Gestió dels conflictes i millora de la convivència
7/ Gestió i coordinació amb l'equip docent
8/ Gestió i coordinació amb els serveis externs

2.4/ Criteris d'admissió

Professorat en actiu de secundària.

Llicenciats o diplomats interessats en la temàtica.

Docents especialistes que justifiquin el seu interès per seguir aquest curs

Preferentment, ser professor o educador en actiu, titulació, currículum i ordre d'inscripció.

2.5/ Nombre de places previstes

El nombre d'alumnat previst per realitzar el curs és de 22 per al curs de postgrau .

3/ CONTINGUTS

Per tal de poder assolir els objectius marcats s'ha pensat en un seguit de continguts, distribuïts en quatre mòduls teòrico-pràctics diferents i de durada variable. El postgrau finalitza amb un cinquè mòdul denominat PRÀCTICUM dissenyat amb un doble objectiu: potenciar la reflexió-acció i aplicar a la pràctica els continguts del curs.

Es recomana cursar aquests mòduls en un any acadèmic, però el disseny el curs permet que puguin ser realitzats en dos anys, seguint la coherència modular de la programació de l'itinerari. Els mòduls temàtics són aquests:

MODUL 1: SER TUTOR

A/ Marc referencial de la Tutoria

1/ Introducció.

- Antecedents històrics.
- Necessitats actuals.
- Necessitats de futur.

2/ Aspectes legals.

- Aspectes legals: LOE
- PE i Currículum i competències
- Normativa. Model d'orientació i Tutoria a Catalunya
 - El marc legal de l'educació secundària
 - La funció docent, la funció tutorial i la funció orientadora.

3/ Desenvolupament personal i consideracions ètiques.

B/ Construcció personal del professor com a tutor

1/ Estil personal : reconeixement d'emocions, raonaments i actituds.

2/ Treball personal d'autoconeixement personal, familiar, social i professional .

3/ Estrès docent i el seu afrontament.

MODUL 2: FONAMENTS BÀSICS DE L'ACCIÓ TUTORIAL

Continguts bàsics

- 1/ *Teoria de les intel·ligències múltiples i intel·ligència emocional.*
 - De la intel·ligència clàssica a les intel·ligències múltiples.
 - La intel·ligència emocional.
- 2/ *Educació emocional:*
 - Justificació d'una educació emocional
 - Característiques de l'educació emocional
 - Educació emocional i acció tutorial.
- 3/ *Model sistèmic-relacional.*
 - Bases teòriques. El sistema com a model relacional entre persones.
 - La seva aplicació a la tutoria.
- 4/ *Comunicació humana.*
 - Axiomes de la comunicació.
 - Estratègies de comunicació
- 5/ *Principals conductes disfuncionals de la persona.*
- 6/ *Educació per a la Salut.*
 - Prevenció inespecífica
 - Prevenció específica. Toxicomanies trastorns de l'alimentació, educació afectiva i sexual
- 7/ *Les eines TIC per a la Tutoria*

MODUL 3: LA TUTORIA I LA DINAMITZACIÓ GRUPAL

Continguts de la tutoria

- 1/ *Pla d'acollida de l'alumnat.*
 - Traspàs d'informació.
 - Acollida de l'alumnat.
 - Acollida de la família.
 - Acollida d'immigrants.
- 2/ *Dinamització del grup-classe.*
 - 2.1/ *Gestió relacional*
 - Consideracions inicials: anàlisi relacional del grup-classe.
 - Assetjament escolar (Bulling)
 - Principals dinàmiques de grup. Integració de tot l'alumnat.
 - 2.2 / *Convivència.*
 - El conflicte: aspectes generals.

- Estratègies per a la convivència.
 - Mediació
 - Comissió de convivència
 - Contracte didàctic.
 - Dilemes morals.

MODUL 4: ORIENTACIÓ I COORDINACIONS EN L'ACCIÓ TUTORIAL

Continguts de la Tutoria

1/ L'entrevista.

- Reflexions prèvies
- Establiment d'un vincle significatiu i sincer
- Tipus d'entrevista
- Fases de l'entrevista
- Entorn de l'entrevista

2/ Entrevista amb la família.

- Les famílies avui
- Tipologia de famílies
- Estils relacionals
- L'entrevista amb la família

3/ Entrevista amb l'alumne/a

3.1/ Orientació personal

- La identificació sexual.
- La pèrdua emocional. El dol
- L'entrevista amb l'alumne/a

3.2/ Orientació per a la inserció sociolaboral

- Atenció a les necessitats educatives especials.
- Orientació pels itineraris curriculars
- El coneixement de les capacitats clau
- Informació acadèmica i professional
- La presa de decisions
- Apropament al món socio-laboral.

4/ Coordinacions internes i externes del Tutor

- Equip docent
- Qualificacions i promoció
- Equip Directiu
- Departament d'Orientació.
- Serveis externs: EAP, UEE, CRP, Inspecció, EAIA, DGAM, Serveis Socials, etc.

Les reunions de coordinació: gestió de les relacions

MODUL 5: PRÀCTICUM: CARPETA DOCENT I CRÈDIT DE TUTORIA

Carpeta docent

S'ha d'elaborar una carpeta docent o portafoli, on es recolliran el diari i les reflexions que es creguin pertinents. Aquesta carpeta docent té com objectiu possibilitar un treball col·laboratiu i és una bona eina per la reflexió-acció. Aquesta reflexió consisteix a veure els fets satisfactoris i no satisfactoris com oportunitats d'aprenentatge. També permet centrar aquesta reflexió en contextos diversos com la relació amb el alumnes, amb el companys, el treball cooperatiu, les estratègies d'ensenyament-aprenentatge etc.

Es podrà generar l'estructura que es cregui pertinent en la seva carpeta, ja que l'objectiu d'aquest treball és mostrar el procés que s'ha seguit per a la seva professionalització com a tutor.

Programació del Crèdit de Tutoria

Aquest treball té per objectiu integrar tots els continguts aportats al llarg del curs, fent la programació de la tasca de Tutor.

1/ Plantejaments teòrico-pràctics de crèdit de tutoria. Revisió de continguts temàtics

2/ Programació del crèdit de tutoria i tasca tutorial

Al final del curs s'haurà de fer una breu presentació de la programació en un acte públic

4/ METODOLOGIA

La metodologia que s'utilitzarà en el desenvolupament del postgrau dependrà dels continguts que s'estiguin impartint. Tot i això, es prioritzarà una metodologia principalment pràctica, participativa i vivencial.

S'intentarà alternar les següents metodologies :

- a. Explicació teòrica
- b. Fòrum de debat.
- c. Suport d'àudio i de vídeo,
- d. Dinàmiques de grup.
- e. Espais vivencials-experiencials.

Durant tot el curs existirà un espai d'Aula Virtual on els alumnes podran fer qualsevol pregunta al professorat, per tal de poder aclarir dubtes dels diferents blocs temàtics i/o aportar opinions.

5/ TEMPORITZACIÓ

El curs està organitzat en un programa que es desenvoluparà en **210 hores lectives**, de les quals **140 hores són presencials i 70 no presencials**. Aquestes últimes **estan destinades a l'elaboració dels treballs** del curs, tutoritzats per un professor del mateix i a la **participació en el fòrum virtual del curs**.

Les classes presencials es duran a terme els dimecres, de 17h a 21h., al llarg del curs escolar i en 5 caps de setmana en que tindran lloc 6 seminaris intensius que es duran a terme els divendres tarda (de 17h a 21h) i dissabtes matí (de 9h a 14h).

La distribució horària dels continguts, distribuïda entre els diferents mòduls del postgrau, queda reflectida en el quadre horari següent.

CONTINGUTS	DATA	HORES
MODUL 1		44h
Marc referencial de la Tutoria		16h
Presentació	10 de desembre de 2008. 18 h.	
1/ Introducció	14/1	4h.
2/ Aspectes legals	21/1	4h.
3/ Consideracions ètiques Seminari	23/1	4h.
4/ Desenvolupament personal Seminari	24/1	4h.
Construcció personal del professor com a tutor		28h
1/ Tutoria. Estil personal: emocions, raonament i actituds.	28/1	4h.
2/ Tutoria. Treball personal	25/2	4h.
3/ Tutoria. Treball personal	1/4	4h.
4/ Tutoria. Treball personal i tancament del curs.	20/5	4h.
5.1/ Estrès docent. Seminari	5/6	4h.
5.2/ Gestió de l'estrès docent. Seminari	6/6	4h.
MODUL 2		32h
Fonaments bàsics		32h
1/ Eines TIC per a la Tutoria	2/2	4h.

CONTINGUTS	DATA	HORES
2/ Model Sistèmic-relacional. Principis de la comunicació humana	11/1	4h.
3/ Principals conductes disfuncionals de la persona.	13/2	4h.
4/ Educació per a la salut: prevenció de conductes de risc.	14/2	
5/ Relacions funcionals	18/2	
6/ Teoria de les Intel·ligències múltiples.	4/3	4h.
7/ Educació emocional Seminari	6/3	4h.
8/ Educació emocional Seminari	7/3	4h.

MODUL 3		32h
<i>La tutoria i la dinamització grupal</i>		32h
1.1/ Dinamització del grup-classe: acollida de l'alumnat i gestió relacional	11/3	4h.
1.2/ Dinamització del grup-classe: gestió relacional	18/3	4h.
1.3/ Dinamització del grup-classe: gestió relacional	25/3	4h.
2.1/ Dinamització del grup classe. Mediació. Seminari	27/3	4h.
2.2/ Dinamització del grup classe. Mediació. Seminari	28/3	4h.
3/ Dinamització del grup-classe: Estratègies per a la convivència: treball en valors.	15/4	4h.
4/ Dinamització del grup-classe. Estratègies per a la convivència: assetjament escolar.	17/4	4h.
5/ Dinamització del grup-classe. Estratègies per a la convivència: assetjament escolar.	18/4	4h.

CONTINGUTS	DATA	HORES
MODUL 4		32h
<i>Orientació i coordinacions en l'acció tutorial</i>		32h
1/ Coaching i acció tutorial	22/4	4h.
2/ L'entrevista amb l'alumne/a	29/4	4h.
3/ La família	6/5	4h.
4/ L'alumne/a: orientació personal i acadèmica. Seminari	8/5	4h.
5/ L'alumne/a: orientació per a la inserció sòcio-laboral Seminari	9/5	4h.
3/ L'entrevista amb la família	13/5	4h.
4/ Qualificació i promoció de l'alumnat.	27/5	4h.
5/ Coordinacions internes i externes del tutor.	3/6	4h.

MODUL 5		70h
<i>Pràcticum: carpeta docent i crèdit de tutoria</i>		70h.
1/ Programació del crèdit de Tutoria		30h
2/ Elaboració de la carpeta docent		35h
3/ Presentació del treball: Crèdit de Tutoria		5h
TOTALS		210h.

6/ RECURSOS

Els recursos inicialment indispensables són els següents:

6.1 Recursos humans

Professionals docents, escollits en relació amb els **continguts** del programa del postgrau i la **formació** d'aquests, **tot prioritant una formació pràctica**, ja que es vol potenciar un curs adaptat a les necessitats reals de l'aula.

El professorat del curs de postgrau estarà format per **professors de la UB, professors d'altres institucions i experts** de diferents camps que s'adeqüin a les necessitats formatives del curs.

6.2 Recursos materials

Es preveu que serà imprescindible:

- Aula prou àmplia per realitzar les classes teòriques i les pràctiques-vivencials.
- Suport audiovisual.
- Suport del retroprojector
- Suport informàtic per a presentacions en power-point..
- Aula virtual.

7/ AVALUACIÓ

Els criteris d'avaluació de l'alumnat seran:

- Assistència i participació
- Realització i presentació del Projecte final de curs: Programació crèdit Tutoria.
- Realització de la carpeta docent

8/ GRAELLA HORARIA

SESSIONS POSTGRAU

Nº sessió i Continguts	DATA	HORES	FORMADOR	MODUL
1/ Conferència inicial	14 gener	4h.	Montse Pons	1
2/ Aspectes legals	21 gener	4h.	Carme Mañá	1
3/ Consideracions ètiques. Seminari	23 gener	4h.	Josep Puig	1
4/ Desenvolupament personal. Seminari	24 gener	4h.	Xus Martín	1
5/ Tutoria. Estil personal: emocions, raonament i actituds	28 gener	4h.	Antoni Giner	1

Nº sessió i Continguts	DATA	HORES	FORMADOR	MODUL
6/ Eines TIC per a la Tutoria	4 febrer	4h.	Núria Alart	2
7/ Principis de la comunicació humana. Sistema relacional	11 febrer	4h.	Roser Lladó	2
8/ Principals conductes disfuncionals de la persona	13 febrer	4h.	Oscar Puigardeu	2
9/ Prevenció de les conductes de risc	14 febrer	4h.	Oscar Puigardeu	2
10/ Relacions funcionals	18 febrer	4h.	Fèlix Castillo	2
11/ Tutoria. Treball personal	25 febrer	4h.	Antoni Giner	1
12/ Intel·ligències múltiples i la seva aplicació	4 març	4h.	Núria Alart	2
13/ Educació emocional. Seminari	6 març	4h.	Rafel Bisquerra	2
14/ Educació emocional. Seminari	7 març	4h.	Rafel Bisquerra	2
15/ Pla d'acollida de l'alumnat. Dinamització del grup-classe: Gestió relacional	11 març	4h.	Salvador Vidal	3
16/ Dinamització del grup-classe: Gestió relacional	18 març	4h.	Salvador Vidal	3
17/ Dinamització del grup-classe: Gestió relacional.	25 març	4h.	Salvador Vidal	3
18/ Dinamització del grup classe: Mediació. Seminari	27 març	4h.	Cristina Montañés	3
19/ Dinamització del grup classe: Mediació. Seminari	28 març	4h.	Cristina Montañés	3
20/ Tutoria. Treball personal	1 abril	4h.	Antoni Giner	1
21/ Dinamització del grup-classe: Estratègies per a la convivència. Treball en valors	15 abril	4h.	Amèlia Tey	3
22/ Dinamització del grup-classe: Estratègies per a la convivència.	17 abril	4h.	Jordi Collell i Carme Escudé	3

Nº sessió i Continguts	DATA	HORES	FORMADOR	MODUL
23/ Dinamització del grup-classe: Estratègies per a la convivència. Bulling	18 abril	4h.	Jordi Collell i Carme Escudé	3
24/ Coaching	22 abril	4h.	Pilar Yagüe	4
25/ L'entrevista amb l'alumne/a	29 abril	4h.	Agnès Renom	4
26/ La família	6 maig	4h.	Montserrat Freixa	4
27/ L'alumne/a: Orientació personal i acadèmica. Seminari	8 Maig	4h.	Manuel Álvarez	4
28/ L'alumne/a: Orientació per a la inserció socio-laboral. Seminari	9 maig	4h.	Manuel Álvarez	4
29/ L'entrevista amb la família	13 maig	4h.	Manel Gener	4
30/ Tutoria. Treball personal	20 maig	4h.	Antoni Giner	1
31/ Qualificació i promoció de l'alumnat.	27 maig	4h.	Carme Mañá	4
32/ Coordinacions internes i externes del Tutor.	3 juny	4h.	Albert Míguez	4
33/ Estrès docent. Seminari	5 juny	4h.	Joan Cintero	1
34/ Gestió de l'estrès docent. Seminari	6 juny	4h.	Joan Cintero	1
35/ Plantejament teòric – pràctics del crèdit de Tutoria i tancament del Postgrau	17 juny	4h.	Antoni Giner	1
36/ Acte de presentació treballs	29 juny	4h.	Antoni Giner	1

La programació de cada una de les sessions es pot trobar a l'annex 4.1.

9/ AGENDA DE FORMADORS

NOM I COGNOMS	ADREÇA ELECTRÒNICA	TELÈFON.
Núria Alart	nalart@xtec.cat	
Manuel Álvarez	alvarez.m@ub.edu	
Rafel Bisquerra	rbisquerra@ub.edu	
Carmen Buisán	cbuisan@ub.edu	
Fèlix Castillo	flcastillo@yahoo.com	
Joan Cintero	farma@procesos.com	
Jordi Collell	jcollell@xtec.net	
Montserrat Freixa Niella	mfreixa@ub.edu	
Manel Gener	mgener@xtec.net	
Antoni Giner	antoniginer@ub.edu	
Roser Lladó	roser_llado@yahoo.com	
Carme Mañá	mmana12@xtec.cat	
Xus Martín	xusmartin@ub.edu	
Albert Míguez	amiguez@xtec.net	
Cristina Montañés	cmontane@xtec.net	
Josep Maria Puig	joseppuig@ub.edu	
Oscar Puigardeu	o.puigardeu@menta.net	
Agnès Renom	arenom@xtec.cat	
Amèlia Tey	atey@ub.edu	
Salvador Vidal	svidal@cir.unica.edu	
Pilar Yagüe	pilar@irco-pnl.com	

10/ ORIENTACIONS PER A REALITZAR LA CARPETA DOCENT

S'ha d'elaborar una carpeta docent o portafoli, on es recollirà el diari i les reflexions que creguis pertinents.

Aquesta carpeta docent té com objectiu possibilitar un treball col·laboratiu i és una bona eina per la reflexió-acció. Aquesta reflexió consisteix en veure els fets satisfactoris i no satisfactoris com oportunitats d'aprenentatge. També permet centrar aquesta reflexió en contextos diversos com la relació amb el alumnes, amb el companys, el treball cooperatiu, les estratègies d'ensenyament-aprenentatge etc.

Es pot generar l'estructura que creguis pertinent en la teva carpeta, ja que l'objectiu d'aquest treball és mostrar el procés que has seguit per a la teva professionalització com a Tutor.

A continuació, i a nivell orientatiu, apuntem algunes indicacions que poden ser útil per la realització del treball.

I- Característiques de la carpeta docent

És un document personal

Acumula documentació relacionada amb la tasca docent

Es basa en dades i opinions sistemàtiques

Potencia la organització del coneixement

Documenta un procés

Fomenta la reflexió

Permet demostrar els mèrits propis

II- La carpeta del Tutor ha de permetre:

Posar en dubte els models previs que tenies sobre les competències del Tutor i que deriven de la nostra situació anterior.

Superar l'aprenentatge per assaig i error.

Mostrar que l'aprenentatge pot ser el resultat d'un procés col·lectiu.

III- Procés de la carpeta docent :

Atès que aquest document ha de permetre donar una imatge de la realitat del professor/a Tutor/a, es consideren les fases següents:

A- Fase inicial.

Ha de contenir sobretot:

- El marc de la situació del Tutor o Tutora de la carpeta: lloc on treballa, grups, responsabilitats, etc.
- L'explicació del model de professor o professora del qual es parteix.
- Les reflexions individuals i les discussions dutes a terme al llarg de totes les sessions del curs.
- La incidència d'aquestes reflexions en el plantejament de la docència. Quins són els punts forts i punts febles de la meva docència?, quins aspectes he de millorar?
- Algunes reflexions més que poden ajudar en aquesta fase:
D'on vinc?

- Quins són els models inicials dels que parteixo?
- Quines han estat les discussions amb els altres companys?
- Quins reptes i interrogants sorgeixen d'aquestes experiències i aprenentatges?
- Quina anàlisi faig de la meva pròpia actuació?

B- Fase intermèdia

És a partir de la primera fase i presa de consciència d'allò que s'ha de millorar que s'introduiran canvis en alguns aspectes de la pràctica docent. S'hauria de recollir tot allò que pugui servir per documentar el canvi que aquesta nova acció pot provocar. S'hi pot incloure material elaborat per d'altres i també materials recollits dels alumnes que es considerin d'interès. Per al recull d'aquestes variants es poden crear instruments d'observació com qüestionaris, entrevistes...

- Algunes reflexions que poden ajudar en aquesta fase:
 - Quines alternatives plantejo als punts febles?, quina o quines trio per intentar un canvi?
 - Quin instrument d'avaluació faré servir per veure els resultats i avaluar el canvi?
 - Quin resultat vull obtenir?
 - Quin serà el meu pla d'acció?
 - Quins instrument d'observació plantejo?
 - Quines ajudes necessitaré i quines lectures o formació?
 - Quin temps crec que seria necessari?
 - Què puc demanar al grup del postgrau i per què?

C- Fase final:

S'analitza tot el procés de les fases anteriors. És la base per a l'autoavaluació argumentada i fonamentada intentant identificar si s'ha produït algun canvi i què l'ha generat.

- Algunes reflexions que poden ajudar en aquesta fase:
 - Què he validat de la meva filosofia, objectius i pràctiques educatives?
 - Quins canvis he anat incorporant a la meva pràctica docent i quin resultat n'he obtingut?
 - Com avaluo el meu procés?
 - Quina percepció en tenen el altres?
 - Quin resultat han donat els instruments d'avaluació utilitzats?
 - Quins avenços he tingut en el meu procés formatiu?
 - Quins aprenentatges identificaria com els més significatius?
 - Com descriuria en aquest moment la meva filosofia educativa i tutorial? Què he validat de la meva filosofia, objectius i pràctiques educatives? Quins reptes i interrogants sorgeixen d'aquests avenços i experiències d'aprenentatge significatiu?
 - Quines són les meves fites en un grup de Tutoria?
 - Cap a on vull que vagi el grup del que sóc Tutor?

Criteris d'avaluació de la carpeta docent

L'avaluació de la carpeta docent es farà tenint en compte els següents criteris:

- Coherència en l'estructura del treball realitzat
- Procés de canvi
- Continguts

11/ ORIENTACIONS PER A LA PROGRAMACIÓ TUTORIAL

EL TUTOR

El tutor és el responsable immediat de tots els alumnes del curs al qual ha estat assignat.

La finalitat de la tutoria és doble:

1/ Tutoria individual, tenint com a objectius prioritaris els següents:

- Vetllar pel creixement personal de cada alumne/a
- Afavorir que cada alumne/a tingui l'atenció educativa adequada a les seves necessitats educatives.
- Coordinar-se amb la família de cada un dels seus alumnes.
- Dur a terme el seguiment acadèmic de cada alumne/a
- Tots aquells objectius que estiguin establerts en el PEC o en el PCC.
- Coordinar-se amb els agents educatius implicats amb l'alumne/a

2/ Tutoria grupal, tenint com a objectius prioritaris els següents:

- Aconseguir que el conjunt d'alumnes creixi com a grup.
- Dinamitzar el cooperativisme entre els alumnes.
- Atendre a les necessitats i demandes del grup, doncs és l'interlocutor vàlid per a les demandes dels alumnes.
- Transmetre tot un seguit de valors i actituds a partir de diferents activitats dins de l'aula.
- Tots aquells objectius que estiguin establerts en el PEC o en el PCC.
- Coordinar-se amb els agents educatius implicats amb el grup.

EL TREBALL

El treball que heu de realitzar ha de donar resposta a les demandes anteriorment establertes mitjançant una programació de la vostra tasca com a tutor/a.

La programació ha de ser d'un cicle de la ESO, Batxillerat o Cicles formatius. Es farà un treball el més proper possible a la realitat docent, per tant es partirà d'algun centre com a model per elaborar la programació.

L'estructura del treball l'heu de definir vosaltres conjuntament amb el tutor, però una estructura a seguir pot ser la següent:

0/ INTRODUCCIÓ. Per que de l'acció tutorial

1/ MARC GENERAL. Entorn, centre, grup, companys, etc.

2/ OBJECTIUS . Què vols aconseguir amb la teva acció tutorial.

3/ ACTIVITATS QUE ES PLANTEGEN AL P.A.T. Quines activitats realitzaràs per aconseguir els objectius que t'has marcat anteriorment

3.1/ TUTORIA INDIVIDUAL

3.1.1/ Activitats prèvies a l'inici de curs

3.1.2/ Activitats al llarg del curs

3.1.3/ Activitats de relació amb els pares o responsables de l'alumna/e.

3.1.4/ Temporització

3.2/ TUTORIA DE GRUP

2.2.1/ Organització de les sessions de tutoria amb el grup-classe

2.2.2/ Metodologia

2.2.3/ Temporització

4/ COORDINACIÓ DE L'ACCIÓ TUTORIAL. Com preveus dur a terme les coordinacions amb els diferents sistemes relacionals implicats

4.1/ COORDINACIÓ ENTRE L'EQUIP DE PROFESSORAT

4.2/ COORDINACIÓ AMB LES FAMÍLIES DELS ALUMNES

4.3/ COORDINACIÓ AMB SERVEIS EXTERNS AL CENTRE:

5/ AVALUACIÓ DE LA TUTORIA. Quines estratègies avaluatives preveus utilitzar.

criteris d'avaluació del pla d'acció tutorial

L'avaluació del Pla d'Acció Tutorial es farà tenint en compte els següents criteris:

- Coherència en l'estructura del treball realitzat
- Rigor en la proposta i profunditat assumible en els canvis desitjats.
- Continguts

4.3.2/ CONSIDERACIONS DE LA PROGRAMACIÓ

La programació està estructurada en cinc mòduls diferenciats per possibilitar que un professor pugui realitzar la formació en dos cursos. És una proposta modular on obligatòriament en el primer curs s'ha de fer el mòdul 1 i el 2 i el segon curs el mòdul 5. El mòdul 3 i 4 es pot escollir. La gran majoria del professorat ha realitzat la proposta formativa anual, realitzant tots els mòduls en un any.

El mòdul 1 és un mòdul transversal a tota la formació, on es concentra el treball personal de replanteig de les creences, valors, emocions i actituds personals. Té per objectiu la construcció de la identitat professional del professor com a tutor. El mòdul 2 té per objectiu aportar els continguts bàsics que ajuden a la comprensió del treball tutorial. El mòdul 3 busca la vivenciació i la comprensió de la dinamització grupal i les diferents dinàmiques de convivència que s'estableixen en el grup-classe. El mòdul 4 aborda les relacions i la comunicació entre els diferents implicats en el treball tutorial. Finalment el mòdul 5 és l'aportació que fa el professorat de la formació com a resultat del treball realitzat per ell, amb dos àmbits clarament diferenciats:

- La carpeta docent, on mostra el seu procés en la construcció personal com a tutor.
- Programació de l'acció tutorial, on mostra el tercer nivell de concreció, tot programant la seva acció tutorial, en el sentit ampli de la programació, sobre un grup-classe en concret, tot partint de les necessitats d'aquest grup i buscant uns objectius prioritaris i concrets per portar a terme.

El procés de formació que segueix cada professor/a del postgrau és diferent, i això es fa mitjançant les tutories grupals i individuals que es fan al llarg de la formació.

L'objectiu de la formació es canviar formes de treballar i adquirir noves competències, per tant la programació ha de contemplar quan es treballaran aquestes competències.

La previsió del treball competencial en els diferents mòduls s'ha programat tot tenint en compte l'especificitat de cada mòdul, com és pot veure en el següent quadre:

CATEGORIES	SUBCATEGORIES	MODULS ON ES TREBALLARAN PRINCIPALMENT
COMPETÈNCIES GENERALS	1/ Principis ètics d'implicació	1-2-3-4-5
	2/ Adaptació al canvi	1-2-3-4-5
	3/ Autogestió/Organització	1-2-3-4-5
	4/ Autonomia	1-2-3-5
	5/ Comunicació	1-2-3-4-5
	6/ Gestió emocional	1-2-3-4-5
	7/ Desenvolupament personal	1-2-5
	8/ Lideratge	1-2-3-4-5
	9/ Treball en equip	1-2-3-4-5
COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	1/ Gestió del marc legal	1-4-5
	2/ Gestió i dinamització de grup	1-2-3-4-5
	3/ Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes	2-3-4-5
	4/ Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes	1-2-3-4-5
	5/ Gestió, seguiment i orientació a les famílies.	2-4-5
	6/ Gestió dels conflictes i millora de la convivència	1-2-3-4-5
	7/ Gestió i coordinació amb l'equip docent	2-4-5
	8 / Gestió i coordinació amb els serveis externs	2-4-5

4.4 DISCUSSIÓ

La construcció de la identitat personal i professional és un procés que s'inicia en el nostre naixement, però que no té finalitat. És un procés en el que la persona és construeix i deconstrueix en el temps per poder tornar-se a reconstruir. Tal i com explica Bauman (2007), actualment la societat es troba en moments on aquests processos són cada cop més ràpids. La rapidesa en que està immersa la societat fa que cada vegada haguem de canviar d'identitat més cops a la vida, per tal d'adaptar-nos a noves situacions, noves professions o noves formes d'entendre la vida. La nostra adaptació a l'entorn depèn en bona mesura el saber fer aquests processos.

El que també és cert, és que tot i la plasticitat que té la persona per adaptar-se als canvis, sovint els canvis desborden i fan aparèixer angoixes poc desitjades. És per aquest motiu que tot canvi que s'hagi de donar amb certa profunditat ha de ser coherent i assequible. És per aquest motiu que l'acompanyament en aquests processos de canvi és fa molt aconsellable, tant per contenir angoixes que poden paraitzar els processos de canvi, com per optimitzar les capacitats innates que té cada persona i que pot desenvolupar en competències davant la realitat professional que es presenta dia a dia.

Una de les finalitats del procés formatiu és anar creant isomorfismes, i portar a terme la formació aplicant estratègies que posteriorment el professor-tutor pugui aplicar al seu alumnat i al seu grup-classe. En aquest sentit, el curs de postgrau de tutoria té per finalitat acompanyar en processos de canvi profunds tot actuant, a poder ser, en canvis d'identitat professional i no tan sols actitudinals o simplement cognitius. D'aquí la programació que s'ha establert, en la qual s'ha cuidat que tota formació tingui aquest propòsit, des de les sessions grupals fins a les tutories individuals, tot passant pels treballs que han d'elaborar.

AVALUACIÓ INPUT

INTRODUCCIÓ

L'estructura organitzativa i la gestió dels recursos són elements de vital importància per el desenvolupament de la proposta formativa. Una mala gestió en la selecció adequada dels recursos, tant materials com humans, pot propiciar que una programació i un disseny formatiu totalment vàlids donin resultats totalment negatius o poc desitjats. De la mateixa manera, una organització poc eficaç o poc empàtica pot propiciar de rebot actituds negatives envers la formació o els formadors.

En aquest capítol es portarà a terme una avaluació de tots aquells elements organitzatius i de recursos que s'han emprat per posar en marxa i mantenir el postgrau.

El procés per portar a terme l'avaluació ha estat l'anàlisi reflexiva dels diferents protocols i processos, així com l'obtenció de dades en els diferents reculls amb el professorat en tot el procés avaluatiu.

Primer es farà una anàlisi de la institució on es realitza la formació i els diferents espais on s'ha ubicat la formació.

5.1/ UBICACIÓ DEL POSTGRAU

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona (UB) ha estat la institució que ha portat a terme la formació del programa formatiu en tutoria que es concreta en el curs de postgrau "La tutoria i la seva pràctica".

Tal i com explica en la seva presentació formal el mateix ICE, va ser creat l'any 1969. El decret de creació estableix que els Instituts de Ciències de l'Educació seran un ens al servei de la formació intel·lectual i cultural de les persones que es dediquen a les tasques educatives, mitjançant l'estímul i l'orientació permanents i l'anàlisi de la labor pròpia de la universitat, amb l'objectiu del perfeccionament i la millora del seu rendiment.

La Llei del Parlament de Catalunya 26/1984, de 19 de desembre, feia constar que a les universitats catalanes calia mantenir centres especialment dedicats al perfeccionament del professorat de tots els nivells del sistema educatiu, a la recerca, la innovació i la renovació pedagògiques. L'Estatut de la Universitat de Barcelona estableix que la formació del seu professorat universitari per a l'exercici acadèmic es desenvolupa mitjançant aquest Institut de Ciències de l'Educació. El seu espai d'actuació abasta els diferents àmbits formals i no formals de l'educació i la formació.

L' ICE pot realitzar les seves funcions conjuntament amb les facultats i escoles universitàries, departaments, instituts universitaris de recerca i altres unitats de la Universitat. També podrà realitzar-les en col·laboració amb altres Institucions, Administracions i Organismes públics o privats mitjançant convenis de col·laboració.

L' ICE està estructurat en diferents seccions que, entre d'altres, desenvolupen tasques com:

- Analitzar les necessitats de formació del professorat i dissenyar les propostes d'actuació que es considerin oportunes.
- Promoure i afavorir les innovacions educatives.
- Promoure, assessorar i orientar la recerca en tots els àmbits d'actuació de l'Institut.
- Coordinar les activitats investigadores que es desenvolupin a l'Institut.

L'Institut desenvolupa també accions d'assessorament, publicacions, difusió de bones pràctiques, i elabora materials per a la formació en diferents suports.

L'organització de l'ICE esta configurada pels següents estaments i seccions (dades recollides des de la web de l'ICE: www.ub.edu/ice):

- Consell de Direcció
- Junta Directiva
 - Director: Antoni Sans
 - Director Adjunt: Xavier Triada
 - Secretari: Angel Forner
- Secció Infantil, primària i secundària
 - Responsable : Carme Albaladejo
- Secció Universitat
 - Responsable : Teresa Pagès
- Secció Educació i comunitat
 - Responsable: Enric Prats
- Secció Recerca
 - Responsable: Francesc Martínez
- Administració i afers econòmics
 - Responsable: Marta Ollé

El postgrau està impulsat des de la secció d'infantil, primària i secundària.

Aquesta secció ha centrat els seus esforços en desenvolupar programes de Formació permanent del professorat, d'actualització científica i dinamització de grups de treball per a la innovació docent i la investigació educativa.

Històricament, també es dedica a tot un conjunt d'accions en relació a la normalització lingüística de la llengua catalana.

La formació organitzada per aquesta secció es fa en bona part en col·laboració amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Les activitats de formació i innovació es duen a terme d'una manera descentralitzada en diferents comarques de Barcelona i en diferents districtes de la pròpia ciutat en el marc de Pla de Formació de Zona. També l'ICE té una oferta pròpia oberta a tot el professorat dels diferents nivells educatius, que és on s'ubica la proposta formativa.

Per dinamitzar la formació, a l'ICE es defineixen programes d'àrees curriculars i de temes transversals que s'encarreguen d'organitzar, amb diferents modalitats

(assessoraments, cursos, seminaris, Jornades, Grups de treball...) i tipologies (presencials, semipresencials, telemàtiques) les activitats que pretenen donar resposta a les necessitats del professorat de Catalunya.

Un fet a destacar és la importància de que la formació ha de ser liderada per una institució reconeguda per la rigorositat acadèmica, com és una Universitat, però que alhora sigui propera i capaç de promoure equips docents mixtos formats per professorat universitari, professorat orientador i professorat tutor en exercici per tal d'entendre millor les necessitats del professorat de secundària i donar una àmplia resposta formativa el més competencial possible.

5.1.1/ OBJECTIUS.

L'objectiu principal d'aquesta secció és coordinar la formació permanent del professorat dels esmentats nivells educatius i, com a tal, s'encarrega de dissenyar, realitzar i avaluar totes les accions adreçades a aquest col·lectiu. Per donar suport a aquesta tasca compten amb grups d'innovació i recerca .

Un altre dels objectius prioritàries de la secció, relacionat amb d'anterior, és encarregar-se de la formació de formadors dels seus professionals. El personal responsable d'aquesta formació és professorat del Departament d'Ensenyament en comissió de serveis, amb dedicació exclusiva, i professorat adscrit de la UB, amb dedicació parcial.

El programa que s'encarrega de gestionar el postgrau de tutoria és el programa de Tutoria, Convivència i Inclusió.

Gràficament es pot observar amb més claredat l'organització i l'estructura relacional en el quadre següent:

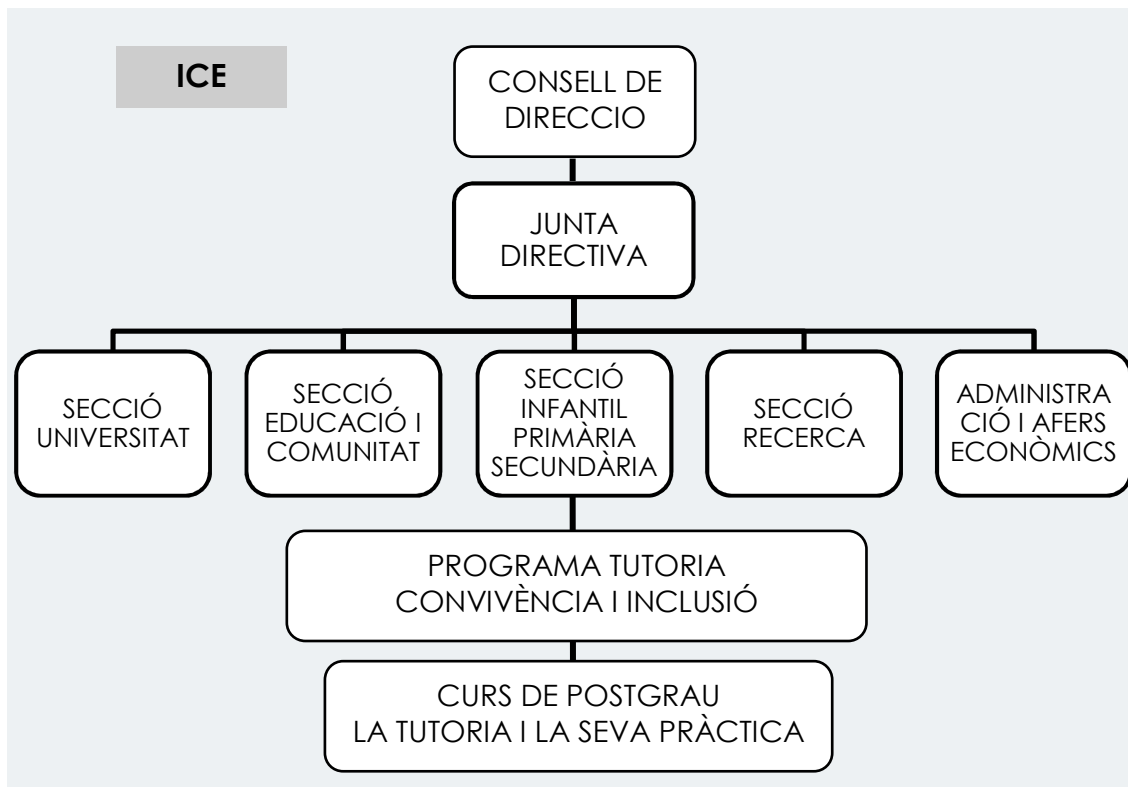


Figura 25 Organigrama ICE-UB

5.1.2/ ENTORN

5.1.2.1/ Localització geogràfica

L'ICE de la UB està situat en el recinte Mundet. Aquest espai és l'antic recinte de les Llars Mundet, que en el seu dia va ser cedit per a serveis d'interès social per la família Mundet.

Actualment, està compartit entre la Diputació i la Universitat de Barcelona.

Els serveis que ofereix la Diputació són:

- Llar d'infants
- Escola primària
- Institut de secundària
- Poliesportiu adaptat a persones amb discapacitat física i psíquica.
- Centre de repòs per a disminuïts
- Residència gent gran
- Oficines Serveis Socials

Els serveis que ofereix la Universitat de Barcelona:

- Facultat de formació del professorat
- Facultat de pedagogia
- Facultat de psicologia
- ICE de la UB
- Biblioteca universitària

Al Campus Mundet es troba al barri de Montbau, al districte Barcelona d'Horta Guinardó.

Els espais de la UB ocupen 14,21 hectàrees del recinte, 6 de les quals són bosc. Disposa de 60.868 m² construïts. El seu entorn immediat és la serra de Collserola i les àmplies zones de jardins interiors, cosa que el converteixen en un espai privilegiat. A la vora del recinte s'hi troba la Residència Universitària Àgora.

Altres instal·lacions properes són el Velòdrom d'Horta i el Parc del laberint d'Horta.

Les dades de localització de l'ICE són:

Adreça de correu electrònic.: ice@ub.edu

Institut de Ciències de l'Educació

Edifici de Migdia

Passeig de la Vall d'Hebron 171

08035 Barcelona

Campus Mundet

Telf. 934 035 175

Per arribar a les instal·lacions es disposa del següent transport públic:

1. Transport públic per arribar al recinte

Metro: Línia III, parada de Mundet, enllaça amb el transport intern del Campus. (veure plànol més a baix) - *Es recomana aquest mitjà de transport*

Autobus: Hi ha parades de les línies N4, B19, 27, 60, 73, 76 i 173 al costat de l'entrada principal del recinte.

Cotxe: Sortida 4 de la Ronda de Dalt. [Aparcament al costat del Velòdrom](#)

Es pot consultar mapa ubicació a l'annex 5.1.

2/ Transport públic per moure's dintre del recinte.

El recinte disposa d'un bus que fa un circuit continu. El recorregut comença a la rotonda d'entrada al recinte a les 7:45 h amb parada a Migdia i a la rotonda de Ponent i retorna al punt de partida amb parada a Migdia i a la rotonda d'entrada, i així successivament fins a les 22:05 h que farà la darrera sortida de la rotonda de Ponent.

La freqüència de pas serà de 8 minuts (aproximadament).

3/ Amb cotxe particular. El professorat que efectuï els seus desplaçaments amb cotxe té l'accés per la ronda de dalt o pel túnel de la Rovira. Un cop al campus, aquest té accés restringit. El professorat disposa d'una acreditació per poder accedir al campus amb el seu vehicle i disposar d'aparcament.

5.1.2/ ESPAIS EMPRATS

Les aules han estat diferents cada any, en funció de la disponibilitat del campus. Totes reuneixen les condicions d'espai òptims i recursos sol·licitats pel personal formador.

- Curs 2005-06
 - Auditori del Pati Manning (Centre d'Estudis i Recursos Culturals, de la Diputació de Barcelona al c/Montalegre, 7) per a la realització de la sessió inaugural. Aquesta sessió és oberta a tot el públic.
 - Aula Màster de l'ICE de la UB. Aula amb capacitat per a 50 persones. L'espai permet tot tipus d'activitats, doncs és un espai molt ampli. Mobiliari de taules quadrades individuals i cadires individuals. Permeten sobradament la seva mobilitat per adaptar-les a les necessitats metodològiques que precisi la dinàmica grupal que tingui dissenyada el professorat. Pissarra vileda amb rotuladors de colors. Ordinador i canó. Sistema d'àudio i vídeo.

- Aula informàtica. Aula amb ordinadors per cada professor per portar a terme les sessions que precisen entorns virtuals.
- Curs 2006-07
 - Auditori del Pati Manning (Centre d'Estudis i Recursos Culturals, de la Diputació de Barcelona al c/ Montalegre, 7) per a la realització sessió inaugural. Aquesta sessió és oberta a tot el públic.
 - Aula Jesús Garantos de l'ICE de la UB. Aula amb capacitat per a 30 persones. L'espai pot limitar els moviments del grup en certes activitats que precisin moviment o espai ampli entre el professorat. Mobiliari de taules rectangulars dissenyades per dues persones i cadires individuals. Permeten la seva mobilitat per adaptar-les a les necessitats metodològiques que precisi la dinàmica grupal que tingui dissenyada el professorat. Pissarra vileda amb rotuladors de colors. Pissarra digital, ordinador i canó. Sistema d'àudio i vídeo.
 - Aula informàtica. Aula amb ordinadors per cada professor per portar a terme les sessions que precisen entorns virtuals
- Curs 2007-08
 - Aula Magna edifici central de la Universitat de Barcelona (Plaça Universitat) per a la realització sessió inaugural. Aquesta sessió és oberta a tot el públic.
 - Aula 23 del Palau de les Heures. Aula amb capacitat per a 30 persones. L'espai pot limitar els moviments del grup en certes activitats que precisin moviment o espai ampli entre el professorat. Mobiliari configurat per cadires individuals amb braç mòbil per treballar. Permeten sobradament la seva mobilitat per adaptar-les a les necessitats metodològiques que precisi la dinàmica grupal que tingui dissenyada el professorat. Taula per professorat. Pissarra vileda amb rotuladors de colors. Ordinador i canó. Sistema d'àudio i vídeo.

- Aula informàtica. Aula amb ordinadors per a cada professor per portar a terme les sessions que precisen entorns virtuals
- Curs 2008-09
 - Aula Magna edifici central de la Universitat de Barcelona (Plaça Universitat) per a la realització sessió inaugural. Aquesta sessió és oberta a tot el públic.
 - Aula 11 del Palau de les Heures. Aula amb capacitat per a 45 persones. L'espai permet tot tipus d'activitats, doncs és un espai molt ampli. Mobiliari configurat per cadires individuals amb braç mòbil per treballar. Permeten sobradament la seva mobilitat per adaptar-les a les necessitats metodològiques que precisi la dinàmica grupal que tingui dissenyada el professorat. Pissarra vileda amb rotuladors de colors. Ordinador i canó. Sistema d'àudio i vídeo.
 - Aula informàtica. Aula amb ordinadors per a cada professor per portar a terme les sessions que precisen entorns virtuals

5.2/ GESTIÓ ADMINISTRATIVA

La gestió administrativa es porta a tres nivells:

- Gestió UB
- Gestió ICE de la UB
- Gestió de l'equip directiu del postgrau.

5.2.1/ GESTIÓ UB

La Universitat de Barcelona té un paper fonamental amb l'impuls dels postgraus a través de l'Agència de Postgraus.

Les seves principals funcions són:

- Gestionar el procés de proposta i aprovació de cursos de postgrau i extensió universitària de la UB i del grup UB. Aquesta gestió es fa principalment per via telemàtica.
- Coordinar amb les unitats implicades la incorporació de cursos als procediments acadèmics i econòmics de la UB.
- Impulsar i coordinar les campanyes institucionals de promoció de l'oferta educativa de la UB en aquest àmbit.
- Donar suport a l'equip de govern i a les unitats de la UB pel que fa als estudis de postgrau.
- Assessorar centres i professorat i resoldre conflictes referents a processos relacionats amb els cursos de postgrau i extensió universitària.
- Portar a terme l'avaluació externa dels postgraus i vetllar per la qualitat dels mateixos.

Com es pot observar la gestió administrativa per part de l'Agència de postgraus de la UB és fonamental, i no es pot iniciar cap postgrau sense tenir unes premisses mínimes que garanteixin la seva qualitat i viabilitat.

5.2.2/ GESTIÓ ICE DE LA UB

Un cop esta aprovat el postgrau per l'Agència de postgraus, l'ICE és el centre gestor del mateix.

Les seves principals funcions són:

- Donar suport al equip directiu del postgrau.
- Gestionar la difusió específica del postgrau als col·lectius que puguin estar interessats.
- Gestionar la matriculació del professorat.
- Gestionar els afers econòmics del postgrau.
- Donar suport en l'obtenció dels recursos necessaris per portar a terme el postgrau: sol·licitud aules, recursos materials, etc.
- Gestió titulacions.
- Gestió reconeixement de les titulacions al Departament d'Ensenyament

Per portar a terme aquestes tasques l'ICE compta amb personal administratiu específic.

L'atenció al públic es fa via internet, on es poden fer totes les gestions les 24h del dia, o personalment en les oficines de l'ICE del campus Mundet en el següent horari:

Dl	Dm	Dc	Dj	Dv
10-13 h	10-13 h	10-13 h	10-13 h	10-13 h
16.30-18.30h			16.30-18.30h	

5.2.3/ GESTIÓ DE L'EQUIP DIRECTIU DEL POSTGRAU

L'equip Directiu del postgrau és fonamental per poder iniciar un postgrau. Són els responsables de l'inici del postgrau i dels resultats del mateix. Les funcions establertes per l'equip Directiu del postgrau "La tutoria i la seva pràctica" són:

- Programar la proposta formativa. Definir tots els diferents aspectes que impliquen la formació.
 - Objectius
 - Competències
 - Continguts
 - Activitats
 - Metodologia
 - Temporalització
 - Recursos humans i materials
 - Avaluació
- Sol·licitar a l'ICE de la UB l'inici del nou curs de postgrau.
- Sol·licitar a l'Agència de postgraus l'inici del nou curs de postgrau.
- Seleccionar a l'equip de formadors del postgrau.
- Definir el perfil dels formadors del postgrau i planificar la seva difusió.
- Seleccionar el professorat inscrit al postgrau.
- Informar als interessats en el procés formatiu.
- Vetllar pel correcte funcionament del curs de postgrau. Aconseguir una bona dinamització grupal de suport mutu i d'intercanvi d'experiències.

- Acompanyar al professorat al llarg de la formació de postgrau atenent les seves necessitats.
- Certificació de l'assoliment de la titulació
- Obtenir el reconeixement de la titulació amb el Departament d'Ensenyament. Decret del Departament on es reconeix la formació del postgrau com d'interès pel professorat de secundària. (ORDRE EDU/427/2007, de 20 de novembre)

Totes les funcions esmentades s'han portat a terme. S'ha intentat en tot moment donar una atenció personalitzada al professorat per tal que se sentís reconegut i amb importància en el seu procés formatiu.

5.3/ RECURSOS DEL PROGRAMA

El programa formatiu en tutoria es concreta en el curs de postgrau "*La tutoria i la seva pràctica*". Per portar-lo a terme es van crear i fer recerca de diferents recursos que possibilitessin l'inici de la formació. Aquesta formació havia de facilitar que el professorat assistent adquirís les competències docents.

Els recursos per posar en marxa i mantenir la proposta formativa es poden classificar en tres aspectes diferenciats:

- Creació de la proposta formativa. Construcció de la programació
- Recursos materials
- Recursos humans

5.3.1/ CREACIÓ DE LA PROPOSTA FORMATIVA. CONSTRUCCIÓ DE LA PROGRAMACIÓ

La proposta formativa es va concretar en la programació del postgrau. Aquesta programació va partir d'una detecció de necessitats que es va fer l'any 2004 mitjançant la creació d'un comitè assessor en el qual hi van participar diferents professionals de l'entorn educatiu.

5.3.1.1/ Comitè assessor

Aquest comitè estava format per experts en tutoria de diferents àmbits educatius. Es volia aconseguir la màxima representació entre Universitaris, Tècnics, Responsables educatius i professionals de la tutoria. El comitè va quedar configurat per 20 professionals, es pot consultar la graella amb tots els membres i el seu àmbit professional a l'annex 5.2.

5.3.1.2/ Objectius

Del treball portat a terme es van perfilar un seguit d'aspectes que es consideraven essencials en la tasca tutorial que havia de portar a terme un tutor. Es va concretar en els següents punts:

- Saber dinamitzar el grup-classe
- Afrontar amb serenor les relacions amb l'alumnat o amb la família, tot aportant eines de reflexió, orientació i/o supervisió, i si s'escau, que possibilitin millorar les situacions conflictives tant intrapersonals com interpersonals.
- Saber organitzar i gestionar la tasca administrativa de la tutoria.
- Saber treballar autònomament i prendre decisions
- Saber treballar en equip, arribar a acords i compartir responsabilitats.
- Afrontar amb serenor situacions difícils i conflictives.

Aquest llistat de punts es varen concretar en els següents objectius generals i específics a assolir en la formació:

- Objectius generals.
 - Aportar eines al tutor que li donin autonomia i seguretat a l'hora de desenvolupar la seva tasca, tot treballant d'una forma integral tots els elements que la formen, com són: el desenvolupament de l'alumnat, eines per afrontar els conflictes, orientació personal, educativa i professional, treball amb les famílies, entrevistes, dinamització del grup-classe, educació emocional i educació per la salut, etc.

- Treballar la construcció professional, tant emocional com cognitiva, del tutor i els elements que la dificulten o la potencien.
- Objectius específics.
 - Aportar elements i experiències que possibilitin una formació integral de la tasca del tutor
 - Comprendre l'evolució, a tots nivells, que fan les persones al llarg de la vida, en especial a l'adolescència i a la joventut.
 - Aportar eines de treball al tutor que li donin autonomia i seguretat en la seva tasca.
 - Aprofundir en el coneixement de les creences personals i de les emocions que genera una tasca com la de tutor, per tal de potenciar les capacitats en el desenvolupament de la seva feina i convertir-les en competències.

5.3.1.3/ Programació

Aquests objectius van comportar que es concretés una programació amb els cinc mòduls anteriorment presentats. Breument presentem i comentem :

MODUL 1: SER TUTOR

A/ Marc referencial de la Tutoria

1/ Introducció.

- *Antecedents històrics.*
- *Necessitats actuals.*
- *Necessitats de futur.*

2/ Aspectes legals.

- *Aspectes legals: LOE*
- *PE i Currículum i competències*
- *Normativa. Model d'orientació i tutoria a Catalunya*
 - *El marc legal de l'educació secundària*
 - *La funció docent, la funció tutorial i la funció orientadora.*

3/ Desenvolupament personal i consideracions ètiques.

B/ Construcció personal del professor com a tutor

1/ Estil personal : reconeixement d'emocions, raonaments i actituds.

2/ Treball personal d'autoconeixement personal, familiar, social i professional .

3/ Estrès docent i el seu afrontament.

L'objectiu final d'aquest bloc és doble. En primer lloc aportar reflexions i diferents mirades sobre la identitat tutorial, d'on ve, quina és la mirada legal, la mirada social, la deontologia, etc. En segon lloc, provocar un qüestionament de les creences personals i professionals, així com d'esbrinar quines emocions acompanyen i quines actituds es prenen enfront les situacions de treball quotidianes. La finalitat és saber quines són útils en l'acció tutorial i quines no, i com es poden canviar per altres que en siguin més profitoses, tant per l'alumnat com per el mateix professorat.

La metodologia emprada és eminentment vivencial i reflexiva. Es compta amb la participació d'actors i actrius per crear escenes de role playing que siguin el més reals possible a situacions que es poden viure el l'acció tutorial.

És un mòdul transversal a tot el procés formatiu, per tal de que tots els aprenentatges que es vagin donant al llarg de la formació en els altres mòduls puguin ser susceptibles de ser incorporats en aquest procés reflexiu.

El treball personal de la carpeta docent que es realitza en el mòdul 5 està directament relacionat amb els objectius d'aquest primer mòdul.

MODUL 2: FONAMENTS BÀSICS DE L'ACCIÓ TUTORIAL

Continguts bàsics

- 1/ *Teoria de les intel·ligències múltiples i intel·ligència emocional .*
 - *De la intel·ligència clàssica a les intel·ligències múltiples.*
 - *La intel·ligència emocional.*
- 2/ *Educació emocional:*
 - *Justificació d'una educació emocional*
 - *Característiques de l'educació emocional*
 - *Educació emocional i acció tutorial.*
- 3/ *Model sistèmic-relacional.*
 - *Bases teòriques. El sistema com a model relacional entre persones.*
 - *La seva aplicació a la tutoria.*
- 4/ *Comunicació humana.*
 - *Axiomes de la comunicació.*
 - *Estratègies de comunicació*
- 5/ *Principals conductes disfuncionals de la persona.*
- 6/ *Educació per a la Salut.*
 - *Prevenió inespecífica*
 - *Prevenió específica. Toxicomanies trastorns de l'alimentació, educació afectiva i sexual*
- 7/ *Les eines TIC per a la Tutoria*

L'objectiu final d'aquest mòdul és aportar un coneixement bàsic de la persona, la seva comunicació, els estils relacionals, les conductes disfuncionals, ... amb l'objectiu de tenir un criteri i la comprensió que sempre hi ha una causa de fons que és la que porta a les persones a fer el que fan, tot i no saber quins són els motius que originen la seva conducta. Es treballa l'acceptació de la incertesa i l'actitud proactiva per trobar les solucions a les diferents situacions que es puguin plantejar. No serveixen les solucions estereotipades ni la negació dels problemes.

També s'aporten estratègies per saber com posicionar-se en diferents situacions.

Metodologia alternada segons les sessions: espais exponencials, espais vivencials i espais pràctics.

Aquest mòdul queda reflectit en els dos treballs del mòdul 5.

MODUL 3: LA TUTORIA I LA DINAMITZACIÓ GRUPAL

Continguts de la tutoria

1/ Pla d'acollida de l'alumnat.

- Traspàs d'informació.
- Acollida de l'alumnat.
- Acollida de la família.
- Acollida d'immigrants.

2/ Dinamització del grup-classe.

2.1/ Gestió relacional

- Consideracions inicials: anàlisi relacional del grup-classe.
- Assetjament escolar (Bulling)
- Principals dinàmiques de grup. Integració de tot l'alumnat.

2.3 / Convivència.

- El conflicte: aspectes generals.
- Estratègies per a la convivència.
 - Mediació
 - Comissió de convivència
 - Contracte didàctic.
 - Dilemes morals.

Aquest mòdul està centrat en la dinamització del grup-classe. Es va considerar que era un tema d'importància en l'acció tutorial i que pel seu propi pes precisava d'un sol capítol. Els dos objectius d'aquest mòdul són: saber crear un bon clima d'aula com eina de prevenció de conflictes i aportar eines i estratègies per a la gestió dels conflictes d'aula. El posicionament del tutor

enfront el conflicte i la seva comprensió és un tema recurrent, i tot i que es treballa com hem dit en el mòdul 1, també es treballa en aquest mòdul.

La metodologia emprada és la pràctica i vivenciació en dinàmiques de grup i l'anàlisi de casos.

Aquest mòdul queda reflectit en els dos treballs del mòdul 5.

MODUL 4: ORIENTACIÓ I COORDINACIONS EN L'ACCIÓ TUTORIAL

Continguts de la Tutoria

1/ L'entrevista.

- Reflexions prèvies
- Establiment d'un vincle significatiu i sincer
- Tipus d'entrevista
- Fases de l'entrevista
- Entorn de l'entrevista

2/ Entrevista amb la família.

- Les famílies avui
- Tipologia de famílies
- Estils relacionals
- L'entrevista amb la família

3/ Entrevista amb l'alumne/a

3.1/ Orientació personal

- La identificació sexual.
- La pèrdua emocional. El dol
- L'entrevista amb l'alumne/a

3.2/ Orientació per a la inserció socio-laboral

- Atenció a les necessitats educatives especials.
- Orientació pels itineraris curriculars
- El coneixement de les capacitats clau
- Informació acadèmica i professional
- La presa de decisions
- Apropament al món socio-laboral.

4/ Coordinacions internes i externes del Tutor

- Equip docent
 - Qualificacions i promoció
 - Equip Directiu
 - Departament d'Orientació.
 - Serveis externs: EAP, UEE, CRP, Inspecció, EAIA, DGAM, Serveis Socials, etc.
- Les reunions de coordinació: gestió de les relacions*

L'objectiu d'aquest mòdul és la presa de consciència de la importància de l'orientació com a tutor i de les coordinacions amb els diferents agents que intervenen en l'acció tutorial, així com saber quines estratègies pot utilitzar en diferents situacions. S'aporten recursos i estratègies comunicatives específiques per treballar amb cada col·lectiu. La finalitat és que el professorat les conegui

per posteriorment fer una anàlisi i un procés reflexiu de quines són les que ell en pot fer millor ús en funció del seu estil tutorial, que aquestes alçades del curs de formació ja està definint. Es demana que les posi en pràctica en la seva tasca quotidiana.

Aquest mòdul queda reflectit en els dos treballs del mòdul 5.

MODUL 5: PRÀCTICUM: CARPETA DOCENT i CRÈDIT DE TUTORIA

Carpeta docent o Portafoli

Elaboració una carpeta docent o portafoli, on es recolliran les reflexions que es creguin pertinents. Aquestes reflexions són el fruit del treball que es realitza en les diferents sessions i de l'experiència d'aplicar els canvis directament a l'aula. Consisteix a veure els fets satisfactoris i no satisfactoris com oportunitats d'aprenentatge. També permet centrar aquesta reflexió en contextos diversos com la relació amb el alumnes, amb el companys, el treball cooperatiu, les estratègies d'ensenyament-aprenentatge etc.

Es permet generar l'estructura que es cregui pertinent en la seva carpeta, ja que l'objectiu d'aquest treball és mostrar el procés que s'ha seguit per a la seva professionalització com a tutor.

Programació del Crèdit de Tutoria

Aquest treball té per objectiu integrar tots els continguts aportats al llarg del curs, fent la programació de la tasca de tutor.

- 1/ Plantejaments teòrico-pràctics de crèdit de tutoria. Revisió de continguts temàtics*
- 2/ Programació del crèdit de tutoria i tasca tutorial*

Al final del curs s'haurà de fer una breu presentació de la programació en un acte públic

Aquest bloc té com a objectiu donar una visió sistèmica a la formació. Dotar de sentit al treball i l'aprenentatge parcialitzat que s'ha anat donant al llarg de la formació.

5.3.1.4/ Coordinacions equip directiu

El fet que els dos Directors i el coordinador treballéssim en el mateix espai de l'ICE ha propiciat una comunicació continua, oberta, flexible i espontània que ha facilitat enormement el treball de coordinació.

Molt probablement ha estat un factor clau per la bona consecució de la proposta formativa.

5.3.1.5/ Coordinacions amb els formadors

Les coordinacions amb els formadors són considerades de vital importància. Es van portar a terme quatre moments de coordinació amb els formadors en cada curs:

- Coordinació inicial amb tots els formadors confirmant els objectius i els continguts i la metodologia de la seva sessió. També s'informava dels trets més representatius del professorat que configurava el grup i se li demanava els materials que necessitava, ja fossin en format paper o en format digital per penjar a la plataforma digital. Així com dels recursos necessaris er portar a terme la seva sessió.
- Una setmana abans de cada sessió de la formació, es realitzava un contacte telefònic o personal amb el formador que li tocava donar aquella sessió per informar-lo del procés del grup, el moment relacional que vivia i les necessitats específiques del grup o d'algun professor, si s'esqueia. També se li demanava si tenia algun material d'última hora per penjar a la plataforma moodle abans d'obrir la seva sessió.
- Un cop acabada la sessió es feia una trucada telefònica per recollir les seves impressions del desenvolupament de la sessió.
- Al final del curs es fa una devolució del procés formatiu.

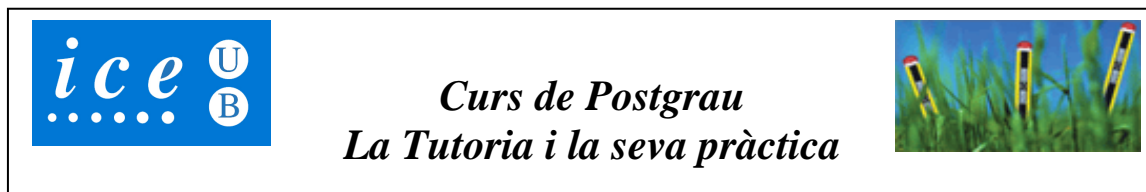
En tot moment la comunicació via telemàtica ha estat oberta i ha estat funcional.

5.3.1.6/ Documentació

La documentació generada per la gestió del curs ha estat variada i s'ha anat adaptant a les necessitats que podien sorgir. Els documents més representatius són:

- Carta de benvinguda i d'informació al formador (Annex 5.3)
- Full de dades personals i econòmiques del formador (annex 5.4)
- Full de declaració d'activitats (full de contracte entre l'ICE i el formador) (annex 5.5)
- Full d'assistència diària del professorat. (annex 5.6)
- Full de seguiment d'assistència anual (annex 5.7)

Des de l'inici s'ha volgut seguir una mateixa línia en el disseny dels documents establint uns logos i capçaleres similars en tots els documents:



5.3.1.7/ Seguiment tutorial.

La formació té en compte la importància de crear un isomorfisme entre el treball tutorial que es porta a terme en el curs de postgrau i el treball que ells desenvolupen com a tutors de secundària. La finalitat és crear paral·lelismes, és fer vivenciar com "alumnes" el procés tutorial en que són invitats a portar a terme posteriorment ells mateixos.

La programació formativa té programades dos tipus de tutories:

- Tutories individuals. La formació contempla la realització de dues tutories individuals obligatòries amb cada professor al llarg del curs. Normalment se'n fa una entre el segon i el quart mes de formació, i l'altra un cop entregats i avaluats els treballs per fer un retorn final i de tancament de la formació. El professorat de la formació pot sol·licitar les tutories que cregui necessàries al llarg del curs. En aquest espai es treballa el seguiment de la formació mitjançant el procés de realització dels treballs. També es treballen tots aquells aspectes que presenti el professorat, tant personals com professionals. Les tutories les realitza totes l'equip directiu. Es genera un full de seguiment tutorial per a cada professor/a on es guarden les notes i els temes treballats de cada sessió de tutoria individual. Tota la documentació es guarda a l'arxiu de cada curs. A l'annex 5.8 es pot veure el model.
- Tutories grupals. Al llarg del curs estan programades 5 tutories amb tot el grup. Es treballen diferents aspectes de la seva construcció personal i professional.
 - Acollida del professorat
 - Coneixement intrapersonal

- o Coneixement interpersonal
- o Confiança i col·laboració
- o Tancament

5.3.2/ RECURSOS MATERIALS

Tota formació precisa d'uns recursos materials per donar resposta a les necessitats que se'n deriven de la programació formativa.

5.3.2.1/ Recursos econòmics

L'ICE de la UB ha creat un fons de postgraus. Es parteix de la base que cada postgrau s'ha d'autofinançar. Normalment queden uns romanents de cada postgrau que serveixen per si algun postgrau tingués algun problema de liquiditat en alguna edició. També serveixen per pagar a una becària que doni suport als postgraus. El finançament del postgrau de tutoria ha estat íntegrament costejat per les matricules del propi professorat en les quatre edicions. Cada any s'han cobert els costos i ha quedat un petit romanent pel fons de l'ICE.

De les aportacions de les matricules del professorat es paga als formadors i formadores implicades, els materials emprats i el cànon de la Universitat.

Les principals partides de despeses són:

- Formadors. És la partida pressupostària més elevada del postgrau. El preu hora actualment que es paga al formador és de 90 euros. Preu mitjà de la majoria de postgraus.
- Equip Directiu. Es va decidir ajustar per la banda baixa la partida pressupostària de l'Equip Directiu per tal d'ajustar al màxim la matrícula. Es va decidir que seria l'última partida pressupostària en fer-se efectiva, sempre i quan quedessin fons per l'autosuficiència del postgrau.
- Fotocòpies i dossiers de formació. Aquesta partida s'ha anat reduint al consolidar la plataforma moodle com estructura de difusió de materials.

- Carpetes i material de formació. Aquesta partida és puntual per l'inici de curs. És molt baixa, tot i que s'ha incrementat lleugerament a l'introduir les llibretes de seguiment tutorial.

Donada la naturalesa de l'àrea del postgrau, la tutoria, no té despeses excessives de materials. Motiu pel qual el cost més elevat són els honoraris dels formadors. Actualment, és dels postgraus més econòmics de la UB, per no dir el més econòmic.

5.3.2.1/ Plataforma virtual: moodle

S'ha creat una plataforma virtual amb moodle per potenciar l'intercanvi d'opinions i com a base de documents per la formació.

Aquesta plataforma ha estat ubicada al servidor de l'ICE de la UB. S'accedeix a partir de la web de l'ICE: www.ub.edu/ice

A l'annex 5.9 es pot observar la seva ubicació.

A l'inici del curs, en la primera sessió informativa, s'explica com accedir-hi i com fer tots els passos per fer la inscripció. També s'envia un tutorial al professorat amb la informació pas a pas. Aquest tutorial es pot consultar a l'annex 5.10.

La plataforma virtual moodle del postgrau de tutoria té un component visual important. Es poden observar algunes fotografies a tall d'exemple a l'annex 5.11.

Aquesta plataforma s'ha mostrat àgil i eficaç. En els seus inicis convivia els recursos telemàtics de la plataforma virtual i els dossiers en format paper. Quan es va poder assegurar la funcionalitat de la plataforma virtual es va decidir que tota la documentació de consulta s'aportaria al professorat exclusivament en format digital. Únicament es reproduïa en format paper el material que el formador sol·licitava que tingués el professorat en el moment de la sessió.

5.3.3/ RECURSOS HUMANS

Les persones implicades en portar a bon terme aquesta formació han estat múltiples.

5.3.3.1/ Personal d'administració

L'equip de gestió administrativa esta format per diverses persones que es distribueixen la feina en funció de la seva especialització:

- Cap d'administració.
- Personal administratiu. Personal de secretaria dedicat a la gestió de la documentació del postgrau i a la gestió per a l'obtenció dels recursos materials.
- Personal d'afers econòmics. Secretaria dedicada a la gestió dels pagaments i balanç econòmic.
- Personal de consergeria i manteniment per a la preparació de l'aula amb tots els recursos disponibles i de suport en cas de contrarietats, així com d'aclimatació de l'aula.

5.3.3.2/ Equip Directiu

Equip Directiu del postgrau està format per Directors i un coordinador:

- Directora postgrau: Carme Buisan. Atenció més específica a la gestió i seguiment administratiu del postgrau i del professorat que participa en la formació.
- Director postgrau: Antoni Giner. Atenció més específica de la coherència pedagògica així com el seguiment de la programació i coordinació amb els formadors.
- Coordinador: Antoni Giner. Seguiment dels formadors i atenció tutorial del professorat.

5.3.3.3/ Equip de formadors

La plantilla de formadors ha estat seleccionada en funció de la sessió que s'havia decidit portar a terme. Un cop s'havia fet la programació es va escollir al formador adequat per fer cada una de les sessions. Aquest havia de portar a terme la sessió per aconseguir aquells objectius marcats, amb aquells continguts i amb una metodologia específica. Per tant, el formador havia de tenir unes competències específiques. L'equip de formadors seleccionat va ser:

NOM I COGNOMS	PROCEDÈNCIA
Núria Alart	Professora Departament d'Ensenyament. Experta en intel·ligències múltiples i en entorns virtuals.
Manuel Álvarez	Professor de la Facultat de Pedagogia de la UB. Expert en orientació i processos de transició a la vida laboral.
Rafel Bisquerria	Professor de la Facultat Pedagogia de la UB. Expert en educació emocional
Fèlix Castillo	Director de RRHH del BBVA. Professor i cap d'estudis de l'escola de teràpia familiar i coaching de l'Hospital de Sant Pau, adscrita a la UAB. Expert en comunicació humana.
Joan Cintero	Director de Gestalt Barcelona. Professor d'ESADE. Expert en creixement personal, en gestió de les emocions i en la regulació de l'estrès.
Jordi Collell	Psicopedagog del Departament d'Ensenyament. Expert en resolució de conflictes i maltracta entre iguals.
Carme Escudé	Psicopedagoga del Departament d'Ensenyament. Experta en resolució de conflictes i maltracta entre iguals.
Montserrat Freixa Niella	Professora de la Facultat de Pedagogia de la UB. Experta en temes de família.
Manel Gener	Psicopedagog del Departament d'Ensenyament i professor de l'Escola de Teràpia Familiar de l'Hospital de Sant Pau adscrita a la UAB. Expert en relacions familiars i en entrevistes conflictives.
Antoni Giner	Psicopedagog del Departament d'Ensenyament. Psicoterapeuta sistèmic. Professor i tutor de cicles formatius. Formador de professorat en temes de tutoria
Roser Lladó	Psicòloga sistèmica. Psicoterapeuta familiar. Experta en gestió relacional i en comunicació humana.
Carme Mañá	Inspectora del Departament d'Ensenyament. Experta en temes

	legislatius. Experta en temes d'atenció a la diversitat i qualificació de l'alumnat.
Xus Marfín	Professora de la Facultat de Pedagogia de la UB. Experta en temes de valors i creixement personal.
Albert Míguez	Psicopedagog del Departament d'Ensenyament. Director del Servei Educatiu de Sarria-Sant Gervasi. Expert en coordinació de serveis externs.
Cristina Montañés	Professora del Departament d'Ensenyament. Coordinadora pedagògica. Mediatra reconeguda pel Departament d'Ensenyament i formadora del professorat.
Josep Maria Puig	Professor de la Facultat de Pedagogia de la UB. Expert en valors i creixement personal.
Oscar Puigardeu	Psicopedagog de l'escola Laboure (Escola d'ESO situada al Raval). Expert en conductes disfuncionals i prevenció de conductes de risc.
Agnès Renom	Psicopedagoga del Departament d'Ensenyament. Experta en temes de tutoria individual.
Amèlia Tey	Professora de la Facultat de Pedagogia de la UB. Experta en treball de valors aplicat a l'aula.
Salvador Vidal	Professor de la Facultat d'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya. Expert en dinàmiques de grup i dinamització grupal.
Pilar Yagüe	Directora d' IRCO. Coach i professora de PNL. Experta en comunicació humana.
ACTORS I ACTRIUS	Especialistes de l'Institut del Teatre.

Figura 26 Equip de formadors

La selecció dels formadors va ser clarament discriminatòria segons les necessitats de la formació. En funció de cada temàtica es va escollir el formador que semblava que podia donar millor resposta. En funció de l'avaluació de procés que s'anava recollint es varen prendre decisions en la selecció del formador en següents edicions de la formació.

El fet d'haver optat per fer una formació amb 22 formadors i actors té diferents avantatges i inconvenients. Destacarem els principals que ens hem trobat:

- Permet ajustar al màxim les necessitats d'ensenyament de cada sessió. Cada sessió estava definida per la programació que s'havia portat a terme prèviament i el fet d'apostar per una plantilla àmplia de

formadors ens ha permès buscar la persona idònia per a cada sessió. No tothom sap de tot.

- Possibilita que el professorat pugui veure 22 formes diferents de fer classe. L'aprenentatge es dóna en certa mesura pel modelatge d'altres persones. *Tot partint d'aquesta premissa sembla que el fet de tenir una oferta àmplia de mirades enriqueix la formació.*
- Dificulta la coordinació entre els formadors. S'han donat situacions, tot i que poques, de solapament en algunes sessions i de contradiccions en altres. El fet de tenir una plantilla àmplia de formadors obliga a establir més estratègies de coordinació.

Des de l'inici dels cursos de postgrau, s'han canviat un total de 9 formadors per diferents motius:

- Motius personals del formador: 3 persones
- Per decisió de la Direcció amb la finalitat de dur a terme una reorganització de la programació: 6 persones.

La resta de persones que treballen en el postgrau formen part d'una xarxa establerta per les institucions promotores de la formació. El fet que totes elles estiguin al mateix centre de treball fa que les coordinacions siguin fluides i espontànies.

5.4 COMUNICACIÓ DEL POSTGRAU

El configurar l'estratègia de difusió de postgrau es va tenir molt en compte el seu nom. El nom havia de reflectir que la temàtica era de tutoria i adreçat al tutor i a la seva identitat com a professor-tutor. També havia de fer referència al què s'hi treballava, que era en gran mesura la pràctica en tutoria. El resultat va ser "La tutoria i la seva pràctica".

La comunicació del postgrau s'ha portat a terme per diferents vies.

5.4.1/ COMUNICACIÓ WEB DE LA UB

Des de la web de la UB. www.ub.edu. Es pot arribar de dues formes a la informació del postgrau:

- Buscant amb el cercador. Quan s'escriuen les paraules clau "postgrau" "tutoria" apareix a la primera pàgina. Posteriorment s'obre un desplegable on apareixen tres opcions de pàgines amb informació del postgrau: "Dades generals", "objectius i admissió" i "més informació".
- A la pàgina inicial de la UB apareix una pestanya que fa referència als màsters i postgraus de la UB. Clicant i si es fa el seguiment del circuit que està establert s'arriba a la informació del postgrau.

Es poden consultar diverses fotografies de la ubicació telemàtica de la publicitat a la web de la UB a l'annex 5.12

5.4.2/ COMUNICACIÓ WEB DE L'ICE DE LA UB

Des de la web de l'ICE de la UB. www.ub.edu/ice . Pàgines central i específica de màsters i postgraus. A la pàgina inicial de la web de l'ICE de la UB hi ha una pestanya, a la part de inferior de la pàgina, que hi diu "màsters i postgraus" i obre camps d'informació del postgrau de tutoria. Es poden consultar les imatges de la web a l'annex 5.13 .

Quan s'entra en aquest apartat (Màsters i postgraus) apareix una pàgina d'informació del postgrau del tot detallada . A l'annex 5.14 es pot consultar.

A sota mateix de las informació genèrica del postgrau, es troba la pestanya de la preinscripció on s'inicia el procés d'inscripció. A l'annex 5.15 es pot observar que abans del qüestionari d'inscripció s'informa de les dades i condicions del postgrau, complementàries a la informació anterior.

Un cop s'entra a la preinscripció, apareix un qüestionari (annex 5.16), on es fa un recull de dades personals exhaustiu. Per tal de poder fer una selecció el més acurada possible del professorat que sol·licita fer la formació, es demana que enviïn un breu currículum del seu itinerari formatiu i professional per completar

la informació que es recull en l'aplicatiu. També es sol·licita una fotocòpia de la titulació universitària. Aquesta documentació es pot enviar per internet, via correu e-mail, o per fax. Es pot consultar l'aplicatiu a l'annex 5.16

La informació es recull a l'ICE i es confirma que s'ha rebut correctament, i si s'escau, se li demana aquella documentació que no hagi arribat. Quan es té tota la documentació s'obra un expedient de cada professor per, posteriorment, fer una anàlisi de cada candidat per prendre la decisió d'admissió.

Si el professor és admès se li demana que procedeixi a fer la matriculació en els períodes establerts. Es fa un acompanyament des de Secretaria en tot el procés.

5.4.3/ COMUNICACIÓ DIRECTA A POSSIBLES USUARIS.

Es va considerar necessari reforçar la comunicació del projecte amb la difusió de la proposta formativa. Es va decidir fer arribar la informació als possibles destinataris de la formació, tots els docents que desenvolupen la seva tasca en l'Educació secundària obligatòria i postobligatòria.

Els destinataris varen ser:

- Centres educatius de tot Catalunya amb professorat d'ESO, Batxillerat, Cicles formatius o d'Educació postobligatoria no oficial (PGS, PQPI, aules taller, ...) i a tots els serveis educatius (CRP, EAP, LIC, Inspecció).
- Directament a traves de llistes de distribució del propi ICE.

El document que es va crear per fer la difusió va ser un díptic (es pot consultar a l'annex 5.17). Es volia que aquest fos àgil i visual, però que detallés la informació més essencial del postgrau.

El format del díptic per fer la difusió va ser doble: en format virtual, que es va fer servir un enviament mitjançant adreça electrònica, i en format paper.

5.4.4/ COMUNICACIÓ DES DEL PROGRAMA D'INCLUSIÓ EDUCATIVA DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

El curs 2006-07 el Departament d'Ensenyament, mitjançant el seu programa d'inclusió educativa, va iniciar un projecte de formació en tutoria. Aquesta acció formativa estava basada amb la metodologia de la pràctica reflexiva, que també és emprada en alguns moments de la formació del postgrau.

El ICE de la UB hi va col·laborar activament des dels seus inicis, amb el Programa Tutoria, Convivència i Inclusió, aportant idees i formadors. La coordinació entre les dues institucions es va establir amb Antoni Giner per part de l'ICE i amb Xavier Monferrer i Catti Costa per part del Departament d'Ensenyament.

El projecte formatiu estava configurat per tres nivells. Es pot consultar la seva programació en el tríptic publicitari que es troba a l'annex 5.18.

Es va planificar amb la possibilitat de seguir el següent itinerari :

- Formació inicial: adreçada a tutors i tutores dels centres d'educació secundària obligatòria. Formació organitzada pel propi Departament d'Ensenyament.
- Formació d'aprofundiment: aquesta formació es planteja bàsicament com a formació o assessorament a centres. També s'ofereix com a continuació de la formació inicial per a les persones que l'hagin fet. Formació organitzada pel propi Departament d'Ensenyament.
- Formació de Postgrau: formació de nivell superior. Formació organitzada per l'ICE de la Universitat de Barcelona (objecte d'aquesta avaluació).

5.4.5/ COMUNICACIÓ DES DE LES JORNADES DE TUTORIA

Per recolzar l'acció formativa del Departament d'Ensenyament, des de l'ICE es va crear el EPRAT (Equip de Pràctica Reflexiva en Acció Tutorial). Grup de treball format pels formadors del programa formatiu del Departament d'Ensenyament. Aquest grup ha estat molt actiu des de els seus inicis. El curs

2009-2010 han organitzat les primeres jornades en tutoria. El tríptic de les jornades es pot consultar el l'annex 5.19.

Les comunicacions, ponències i tot el material treballat en les mateixes es pot consultar en el següent bloc:

<http://ice-ub-eprat.blogspot.com/>

5.4.6/ COMUNICACIÓ DES DE LA WEB DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT.

El Departament d'Educació té una web de difusió general.

www.xtec.cat

Un dels serveis que ofereix és una agenda d'esdeveniments i formacions diverses. Aquesta agenda s'alimenta del què les diferents institucions els hi envien.

Cada curs ha enviat el díptic informatiu del curs de postgrau quan s'obria l'època de preinscripció del mateix. Aquesta informació restava penjada a l'agenda de formacions d'interès pel professorat un mes aproximadament.

5.5 PROFESSORAT PARTICIPANT DEL POSTGRAU

La programació d'un curs de formació està pensat per donar resposta a unes necessitats específiques d'un determinat col·lectiu de professors i professores.

El professorat que s'inscriu ha de saber on s'inscriu, i què obtindrà en acabar el curs, per aquesta raó és tan important la comunicació, que sigui clara i el més concreta possible. Tot i això, és obligació dels Directius del postgrau portar a terme una selecció del professorat abans d'acceptar la seva matrícula.

El professorat un cop s'ha inscrit i ha entregat tota la documentació entra en un procés de valoració curricular per a la seva admissió. En aquest procés es valora si és un candidat a fer la formació o no. Es valora si la formació és idònia

o be li pot interessar en algun aspecte tot tenint en compte la seva línia acadèmica i professional i valorant els seus interessos personals.

Un cop feta aquesta valoració per l'equip Directiu, es procedeix a la matriculació. I si apareixen dubtes al fer l'anàlisi de la documentació entregada pel professorat, es procedeix a contactar amb el professor per aclarir aquells aspectes més dubtosos i, si s'escau, fer una orientació a alguna altra formació que li pot ser més encertada.

5.5.1/ CRITERIS D'ADMISSIÓ

Es van establir dos tipus de criteris a l'hora de l'admissió del professorat:

- Criteris de selecció individuals. Aquests eren de caire individual, i es realitzaven a partir dels següents criteris. No són excloents, ni s'han de complir tots. Ni estan per ordre d'importància. La selecció del professorat s'acabava fent per perfil de cadascun d'ells i no per complir un mínim de condicions. Un criteri que és força valorat és la motivació per realitzar la formació.
 - Ser professor o educador en actiu.
 - Mostrar interès per realitzar la formació, sigui per ampliar coneixements, per millora professional o personal o per millorar el currículum.
 - Tenir un itinerari formatiu orientat a la docència
 - Tenir un itinerari professional orientat a la docència
 - Estar en possessió d'una titulació Universitària.
 - Disponibilitat horària.
- Criteris de selecció grupals. Un criteri en la selecció del professorat era buscar un equilibri en el grup, doncs la programació de la formació així ho exigeix, especialment per la metodologia implícita al llarg de la formació. Així doncs, es va tenir en compte els següents aspectes a l'hora de configurar el grup i tenir més elements per la selecció del professorat:
 - Nombre de professorat que oscil·lés des d'un mínim de 16 persones a un màxim de 25.

- Grup format per professorat el més heterogeni possible, dins de l'àmbit educatiu. Persones amb diferents titulacions i itineraris formatius, amb diferents nivells i camps d'experiència, amb diferències d'edat, de diferents cultures, amb diferents interessos...

5.5.2/ CONFIGURACIÓ DELS GRUPS

La configuració dels grups va estar guiada pels criteris anteriorment esmentats; tot i això, la configuració va ser diferent en funció de les persones pre-inscrites.

Els professors inscrits en la formació del postgrau i matriculats per mòduls, és a dir, que finalitzen la seva formació en dos anys o tres, es computa com professors que formen part del grup on acaben la formació.

Per tal de poder tenir accés a les dades de cada professor pel seu estudi i preservar el seu anonimat, es va decidir adjudicar un número a cadascun.

Presentem una breu anàlisi del professorat escollit en cada grup.

5.5.3.1/ Curs 2005-06

Grup configurat per 18 professors. La codificació es pot consultar a l'annex 5.20. El grup era força heterogeni:

- Persones de centres educatius públics i concertats.
- Persones d'equip directius de centres educatius
- Primària, ESO, cicles formatius i Batxillerat.
- Mitjana d'edat de 30 anys. Amb una forquilla de 23 a 45 anys.
- Amb diferents motivacions, com es pot observar al gràfic per la realització de la formació.
- En configurar el grup es van acceptar dues persones no vinculades al món educatiu.

Tots estaven en actiu a l'inici de la formació. Tot i que no tots en el camp de la docència. La majoria eren de Catalunya exceptuant una persona d'un altra comunitat autònoma i una altra de Mèxic.

Els motius especificats pel professorat per fer el curs varen ser els següents:

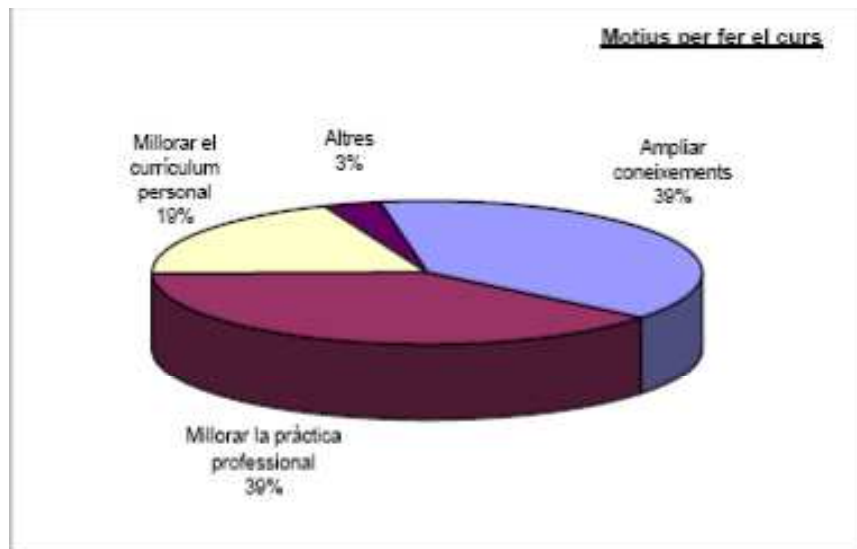


Figura 27 Dades de l'informe d'avaluació de l'Agència de Qualitat de la UB

5.5.3.2/ Curs 2006-07

Grup configurat per 19 persones. La codificació es pot consultar a l'annex 5.21.

Grup força heterogeni:

- Persones de centres educatius públics i concertats.
- Persones d'equip directius de centres educatius
- Primària, ESO, cicles formatius i Batxillerat.
- Mitjana d'edat de 37 anys. Amb una forquilla de 23 a 60 anys.
- Amb diferents motivacions, com es pot observar al gràfic per la realització de la formació.
- Es va donar el cas d'un grupet de 3 docents que venien del mateix centre.

Tots estaven en actiu a l'inici de la formació menys una persona. Tot i que no tots en el camp de la docència. La majoria eren de Catalunya exceptuant una alumna de Colòmbia.

Els motius especificats pel professorat per fer el curs varen ser els següents:

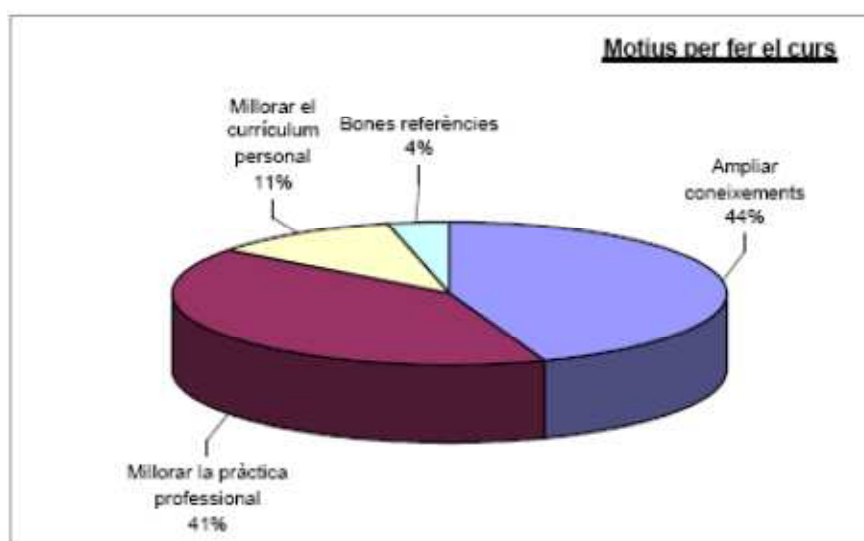


Figura 28: Dades de l'informe d'avaluació de l'Agència de Qualitat de la UB

5.5.3.3/ Curs 2007-08

Grup configurat per 24 persones. La codificació es pot consultar a l'annex 5.22.

Grup força heterogeni:

- Persones de centres educatius públics i concertats.
- Persones d'equip directius de centres educatius
- Primària, ESO, cicles formatius i Batxillerat.
- Mitjana d'edat de 30 anys. Amb una forquilla de 22 a 42 anys.
- Amb diferents motivacions, com es pot observar al gràfic per la realització de la formació.
- Hi havia una persona d'una congregació religiosa que s'estava formant per anar a el Congo a dirigir una escola. Actualment esta dirigint l'escola.
- Hi havia una persona amb certa maduresa, que havia deixat la seva carrera professional com a enginyer industrial per introduir-se en el mon docent. No tenia cap experiència, però si molta motivació. Al poc temps va iniciar la docència com interí.
- Una altra persona que s'estava preparant les oposicions. Al final del curs va oposar i va aconseguir la seva plaça.

Tots estaven en actiu a l'inici de la formació. Tot i que no tots en el camp de la docència. La majoria eren de Catalunya exceptuant una persona d'una altra comunitat autònoma.

Els motius especificats pel professorat per fer el curs varen ser els següents:

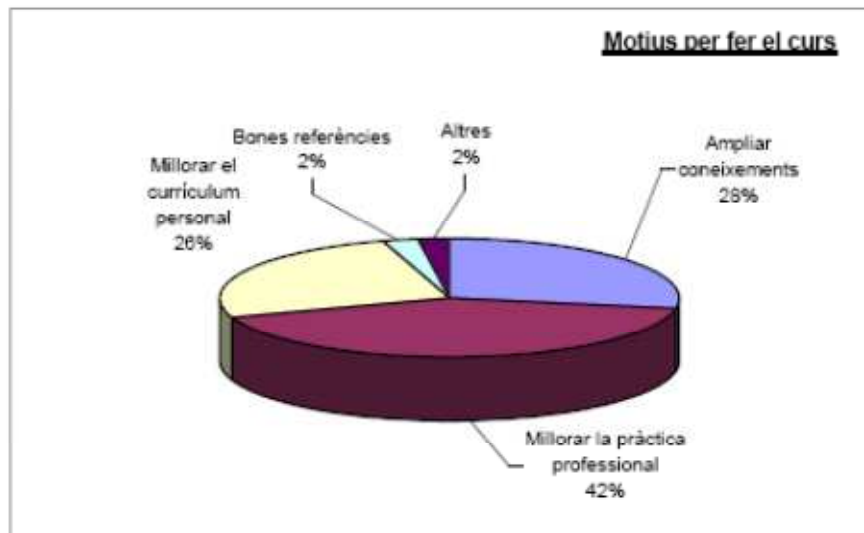


Figura 29: Dades de l'informe d'avaluació de l'Agència de Qualitat de la UB

5.5.3.4/ Curs 2008-09

Grup configurat per 20 persones. La codificació es pot consultar a l'annex 5.23.

Grup força heterogeni:

- Persones de centres educatius públics i concertats.
- Persones d'equip directius de centres educatius
- Primària, ESO, cicles formatius, Batxillerat i educació no formal.
- Mitjana d'edat de 44 anys. Amb una forquilla de 29 a 56 anys.
- Amb diferents motivacions com es pot observar al gràfic per la realització de la formació.
- Es va donar el cas de dues persones interessades únicament per la millora del currículum, per tal d'obtenir la plaça de Catedràtic del Departament d'Ensenyament. El curs següent varen accedir al cos de Catedràtics.
- Una persona amb ganes de fer el canvi professional. Era administrativa i volia ser docent. S'estava preparant per opositar.

Hi havia dues persones a l'atur a l'inici de la formació, esperant a obtenir plaça de substitut a les llistes del Departament d'Ensenyament. Algunes persones no treballaven en el camp de la docència. Una part important del professorat era de Catalunya, seguit de persones d'altres comunitats autònomes i una de Perú

Els motius especificats pel professorat per fer el curs varen ser els següents

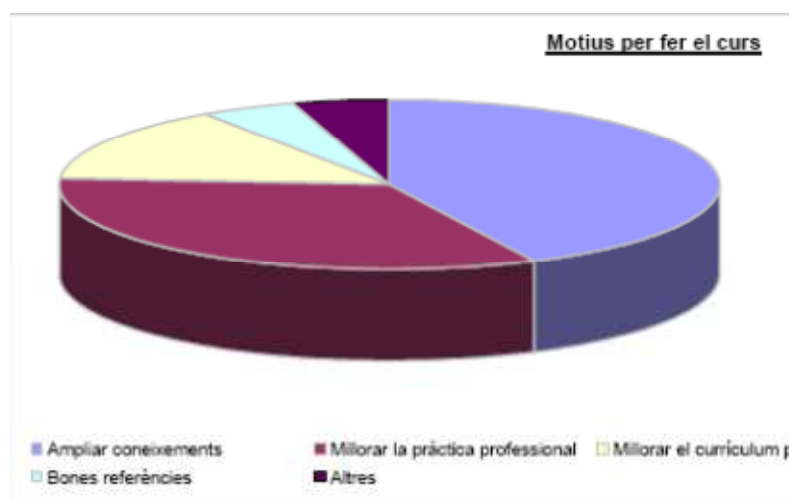


Figura 30: Dades de l'informe d'avaluació de l'Agència de Qualitat de la UB

5.6 CONCLUSIONS

Pel que fa l'avaluació input, s'ha de dir que ha estat exhaustiva, tot i que possiblement han quedat diversos aspectes sense ser avaluats. La complexitat en l'execució d'un programa formatiu es tan àmplia que dificulta poder arribar a tots els engranatges que es posen en funcionament quan s'inicia una formació d'aquest nivell.

Tot i això, s'ha fet una avaluació d'aquells aspectes més rellevants.

A tall de conclusions finals d'aquest capítol, cal remarcar els següents aspectes, fruit de les reflexions portades a terme:

- Un fet a destacar és la importància de que la formació ha de ser liderada per una institució reconeguda per la rigorositat acadèmica, com és una Universitat, però que alhora sigui propera i capaç de promoure equips docents mixtos formats per professorat universitari,

professorat orientador i professorat tutor en exercici per tal d'entendre millor les necessitats del professorat de secundària i donar una àmplia resposta formativa el més competencial possible.

- La ubicació del postgrau al campus Mundet és idònia. Aporta un espai natural compaginat en un entorn acadèmic. L'accessibilitat és variada i adaptada a persones amb disminucions.
- La ubicació del postgrau a l'ICE de la UB és idònia, doncs possibilita aportar al postgrau la rigorositat que exigeix la Universitat i amb accés i credibilitat cap als centres educatius.
- El procés d'informació i de preinscripció es considera que és lent i difícil en el seu accés. Un cop s'envia la informació a l'ICE, el procés ja és més fluid, i té l'acompanyament d'administració. S'hauria de millorar l'accés a la informació i el procés de preinscripció.
- Cal millorar l'estabilitat de l'aula on es realitza la formació. Si bé és cert que s'ocupa la mateixa aula tot el curs, aquesta ha variat en cada curs que s'ha fet. La formació, per les seves característiques, precisa d'una aula àmplia, amb mobiliari que tingui facilitat de moviment i amb tots els recursos necessaris. El llarg d'aquests quatre cursos l'espai que recull millor aquestes necessitats ha estat l'aula 11 del Palau de les Heures.
- La difusió directa ha estat eficaç, s'ha arribat a tots els centres. Però això no garanteix que arribi a tot el professorat del centre ja que, sovint quan arriba la publicitat al centre educatiu, es queda parat al destinatari que obra el correu (secretaria, cap d'estudis, coordinador pedagògic o Director), sigui electrònic o en format paper. El nombre de centres que fan la distribució de la informació al seu professorat sembla que és una minoria. Segurament es pot millorar la distribució d'aquesta informació fent-la arribar directament a l'usuari final.
- Seria convenient que el nom del postgrau es modifiqués i es busqués un nom que explicités més la importància de la formació del tutor i la seva identitat com a professor-tutor.
- La programació està força ajustada a la finalitat del postgrau.
- Es valora positivament el fet que el projecte sigui dinàmic, tot i mantenir el tronc amb unes línies estructurades amb rigidesa. La flexibilitat d'adaptar-se a les necessitats del grup, i a les valoracions que

d'aquests es desprèn, augmenta l'isomorfisme que es vol generar amb la formació.

- Les llistes de distribució de l'ICE inclouen gent ja formada i que té interès per aquest tipus de formació, que poden ser candidats a fer la formació.
- La plataforma moodle és un mitjà d'interrelació i de recursos que aporta agilitat i qualitat al projecte formatiu.
- El disseny de seguiment tutorial que s'ha establert és molt dinàmic i funcional. Crea modelatge en el professorat assistent a la formació.
- Per tal de donar millor resposta a les necessitats dels assistents a la formació, es podria plantejar introduir altres professors del postgrau com a tutors del professorat assistent a la formació i que fossin aquests qui escollissin la persona de referència per fer les tutories. Això exigiria crear una estructura de coordinació entre possibles tutors i tutores del postgrau.
- Després de tenir en compte tots els factors a favor i en contra, es valora molt positivament el fet de que el postgrau tingui una àmplia diversitat de professorat (21 professors i 2 actors), doncs enriqueix molt la formació gràcies a la multiplicitat de mirades i formes de gestionar una classe i de veure els diferents estils de relacionar-se a l'aula.
- És possible una millora de la coordinació entre el professorat que imparteix el postgrau. La proposta és fer una formació específica per al professorat del postgrau amb l'objectiu de potenciar l'intercanvi de bones pràctiques i que tot el professorat conegui exactament què estan fent els altres professors.
- El fet que tota la documentació generada pel propi postgrau porti els mateixos logos i icones dóna una imatge corporativa que aporta seriositat i complicitat amb els usuaris. Així doncs, és convenient mantenir aquesta línia iniciada i modificar els pocs documents que encara no porten aquest disseny.
- La diversitat de mitjans utilitzats per portar a terme la comunicació del postgrau és una fortalesa, tot i ser en la majoria dels casos una informació general.

- L'accés a la informació detallada del postgrau podria ser més àgil i més acurada. Es podria fer una web o un bloc del propi postgrau per millorar l'accés a la informació i el potencial formatiu que desprèn.
- L'accés a la inscripció al postgrau podria ser més àgil. Hi ha excessius passos fins que es realitza la inscripció.
- Un cop feta la inscripció, l'acollida i el seguiment que es realitzen són força acurats en el tracte i en l'atenció a les necessitats de la persona.
- Es valoren molt positivament els convenis de col·laboració amb les diferents institucions com la que s'ha establert amb el Departament d'Ensenyament. Enriqueixen mútuament les seves formacions.
- Creiem que és bo que el professorat pugui tenir continuïtat i vinculació amb l'organització del postgrau.
- És important que, a poder ser, la totalitat de les persones acceptades per realitzar la formació del postgrau estiguin vinculades al món educatiu.
- La diversitat de les persones en el grup de formació és fonamental, tot i estar vinculades entre elles per ser del món educatiu.
- És de vital importància que totes les persones seleccionades per realitzar la formació mostrin interès per realitzar-la. La motivació és el principal element per propiciar el canvi.
- És necessari pel bon funcionament de la formació que el professorat conegui molt bé en què consisteix la formació i quina metodologia hi ha al darrera abans de fer la matrícula.

AVALUACIÓ DE PROCÉS

INTRODUCCIÓ

La realització d'avaluació de procés és una fase d'aquesta recerca avaluativa orientada a l'anàlisi de la implementació de la programació establerta en un primer moment. Es busca saber com s'ha portat el control, el seguiment del procés formatiu, quins efectes tenia la formació, quines sessions tenien més impacte, quines metodologies s'utilitzaven i com eren percebudes pel professorat. En definitiva, l'objectiu és el poder establir la congruència entre el què s'ha planificat i allò que succeeix al llarg de la formació.

L'avaluació de procés que presentem en aquesta memòria s'ha nodrit de tres fonts de dades i mirades diferents. La primera font de dades és fruit de l'avaluació per part de l'equip directiu del programa formatiu. Aportacions i reflexions del procés que s'ha seguit per part de l'equip Directiu, mitjançant el seguiment de les sessions amb els formadors i amb el professorat i de les tutories individuals i grupals. La segona és una avaluació de procés que s'ha portat a terme en tots els cursos de postgrau, on es feia un recull de valoracions d'opinió per part del professorat en acabar cada mòdul. Aquestes valoracions s'han obtingut gràcies a d'un qüestionari. Les valoracions aportades són quantitatives i qualitatives. L'avaluació de procés que es presenta vol anar més enllà del seguiment puntual que es pot fer al llarg dels cursos. Aquesta avaluació de procés vol saber quina representació mental ha construït el professorat al cap d'un temps d'haver fet la formació, del procés que ha viscut en la formació rebuda. Així doncs, la tercera part de l'avaluació de procés vol saber quin constructe cognitiu i emocional ha quedat de la formació rebuda. Aquesta avaluació està documentada amb informació obtinguda amb una mostra del professorat assistent als diferents cursos i que donen la seva opinió

passat un temps d'haver fet la formació. Es va decidir crear un grup de discussió i fer un recull d'aquesta mirada.

El fet de fer un recull de diferents fonts de dades, té com a finalitat el poder triangular la informació i poder construir un perfil de com s'ha donat el procés formatiu i si ha seguit el programa establert. L'objectiu últim de l'avaluació de procés és establir com s'ha donat el procés formatiu que ha seguit el professorat per assolir els objectius, i si és encertat i satisfactori, ja sigui quant els continguts, a la temporització, a l'estil dels formadors, o especialment a les metodologies que s'han seguit, amb la finalitat d'introduir les modificacions que es creguin necessàries.

6.1 AVALUACIÓ DE PROCÉS PER L'EQUIP DIRECTIU.

L'avaluació de procés vista per l'equip Directiu, s'ha donat a partir del recull d'informació en els següents espais d'interacció amb el professorat i amb els formadors:

- Seguiment de les sessions amb els formadors
- Seguiment de les sessions amb el professorat

6.1.1 SEGUIMENT DE LES SESSIONS AMB ELS FORMADORS

El seguiment de les sessions amb els formadors en una formació on hi han 21 formadors és una tasca imprescindible per a que el procés acabi tenint sentit pel professorat. És important saber quin procés s'està donant segons el professorat, quina és la seva mirada, i saber que està fent.

6.1.1.1 Avaluació de les sessions per part del formador.

L'estructura de coordinació creada per organitzar la proposta formativa obligava, donat l'alt nombre de formadors que hi participen a establir uns mecanismes de coordinació que fossin dinàmics i àgils.

Un d'aquests mecanismes va ser l'establir un contacte pre-sessió i post-sessió amb el formador participant en el postgrau. Aquest fet obligava a l'equip Directiu a tenir informació del procés seguit, de les dinàmiques generades intragrups, de quins continguts s'havien donat, així com saber quina sensació havia quedat en el formador en acabar la seva sessió. Aquesta coordinació es donava principalment per via telefònica. En els menors dels casos es donava personalment o per correu electrònic. Aquesta tasca la portava a terme el coordinador i Director del curs Antoni Giner.

Aquest contacte periòdic amb el formador del postgrau transmetia informació de quin era l'estat del grup i de cadascuna de les persones, quina actitud era percebuda pels diferents docents, i aportava informació per orientar les sessions posteriors.

6.1.1.2 Avaluació del marc competencial

En el curs 2008-09 es va procedir a fer un recull documental de quines competències s'havien treballat en cada sessió. En acabar la sessió cada formador havia d'omplir diferents documents d'avaluació, un per l'agència de qualitat de postgraus de la UB i un altre que reflectís les competències treballades durant la sessió. Aquestes competències són el marc competencial resultat de l'avaluació de context que es va portar a terme a l'inici d'aquesta recerca avaluativa.

L'objectiu era saber si s'estaven treballant totes les competències al llarg del procés formatiu, en quines proporcions es donaven i quina distribució tenia en els diferents mòduls.

El document que havien d'omplir els formadors es va simplificar en tot el possible per tal que no fos una càrrega pel formador i eliminar en el possible els factors de cansament. El document es pot consultar a l'annex 6.1. Es podia respondre en acabar la sessió o enviar-lo més tard. Preferentment, s'aconsellava la primera opció, doncs es considera que si es respon en acabar la formació es té més recent la formació rebuda. El treball a fer era omplir les caselles que hi ha al costat de les competències explicant si les havien

treballat; si no les havien treballat, es deixava en blanc. Si les havien treballat, es demanava que expliquessin mitjançant quines dinàmiques o activitats ho havien portat a terme o bé quins eren els indicadors de treball realitzat. Tot l'equip de formadors va respondre el document avaluador. En total són 36 sessions. A l'annex 6.2 es pot consultar la graella amb el recull de les sessions, la data, el temps de durada, el formador i el mòdul al qual pertany cada sessió.

Les dades obtingudes han estat diverses i molt enriquidores. Les dades que es presenten fan referència exclusivament a la explicitació per part del formador de si s'ha treballat l'esmentada competència al llarg de la sessió. Els documents originals estan al fons documental de la recerca. Cada unitat d'impacte no té el mateix valor. Són la suma d'impactes, amb metodologies diverses, dinàmiques diverses, i durada diversa, per la qual cosa és difícil valorar proporcionalment cada unitat d'impacte.

Les competències tutorialis que el formador havia d'avaluar, són les que varen sorgir com a resultat de l'avaluació de context. Són un total de 17 competències (es poden consultar a l'annex 6.3).

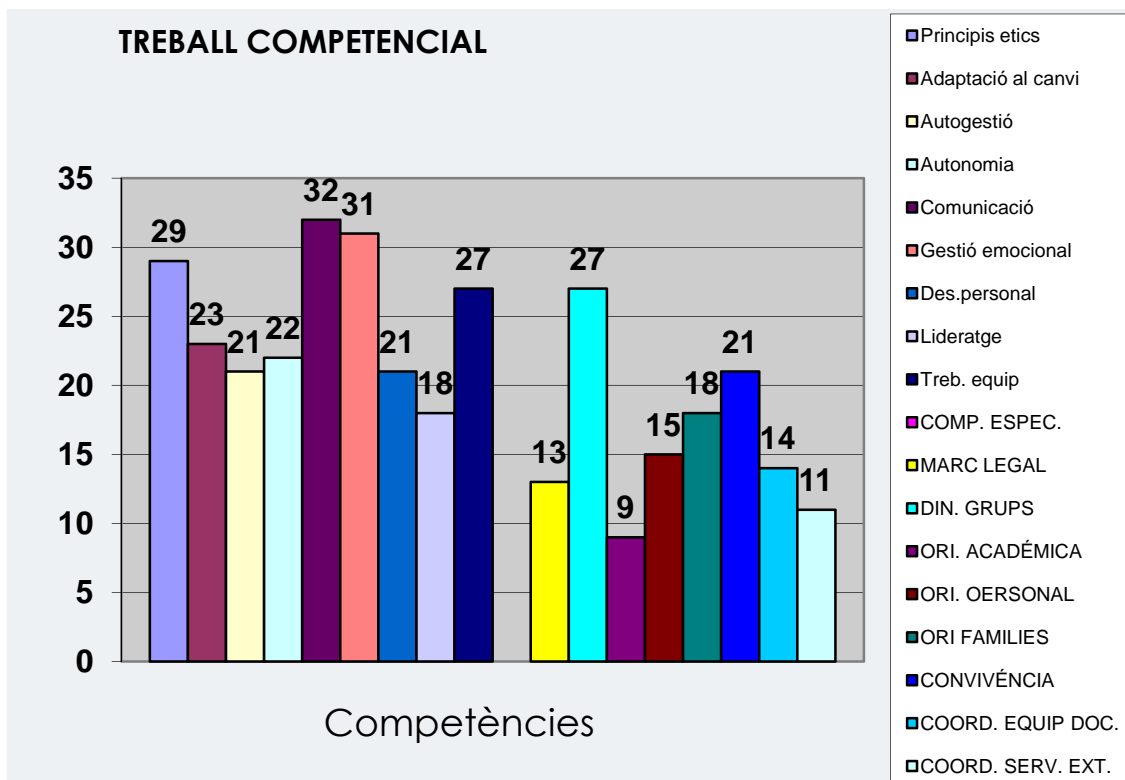
Els resultats obtinguts es presenten en la següent matriu de dades on es mostra el treball de les competències en les diferents sessions.

Comp. Generals	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	Sum.		
1/Principis ètics	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	29	
2/Adaptació al canvi					1	1				1	1	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	23
3/Autogestió/Organitzac	1				1							1	1	1			1	1			1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	21	
4/Autonomia	1		1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1			1	1					1				1	1	1	1	1	22
5/Comunicació	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	32
6/Gestió emocional		1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	31
7/Desenv. personal			1	1		1	1	1		1	1	1	1		1	1			1	1				1			1	1	1					1	1	1	1	1	21
8/Lideratge	1				1				1			1	1		1	1			1		1			1				1	1		1		1	1	1	1	1	1	18
9/Treball en equip		1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27
Comp. Especif.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36			
10/Gestió del marc legal	1	1				1					1						1	1			1							1	1		1	1		1				1	13
11/Gestió i dina. de grup			1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1	1		1		1	1	1	1	1	1	27
12/Orientació acadèmic						1	1	1			1																	1	1		1		1						9
13/Orientació personal						1			1	1	1	1	1				1	1		1	1									1			1	1	1	1	1	1	15
14/Orientació famílies.	1					1	1	1		1	1	1	1														1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	18
15/Convivència/conflicte	1		1	1		1	1	1			1	1	1				1	1		1								1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	21
16/Coord. equip docent	1		1	1										1			1	1		1	1				1			1	1		1		1					1	14
17/Coord.serveis externs	1						1	1									1	1										1	1	1	1		1					1	11

Figura 31 Treball de cada competència en cada sessió

El resultat final és la suma de sessions en que la competència ha estat treballada

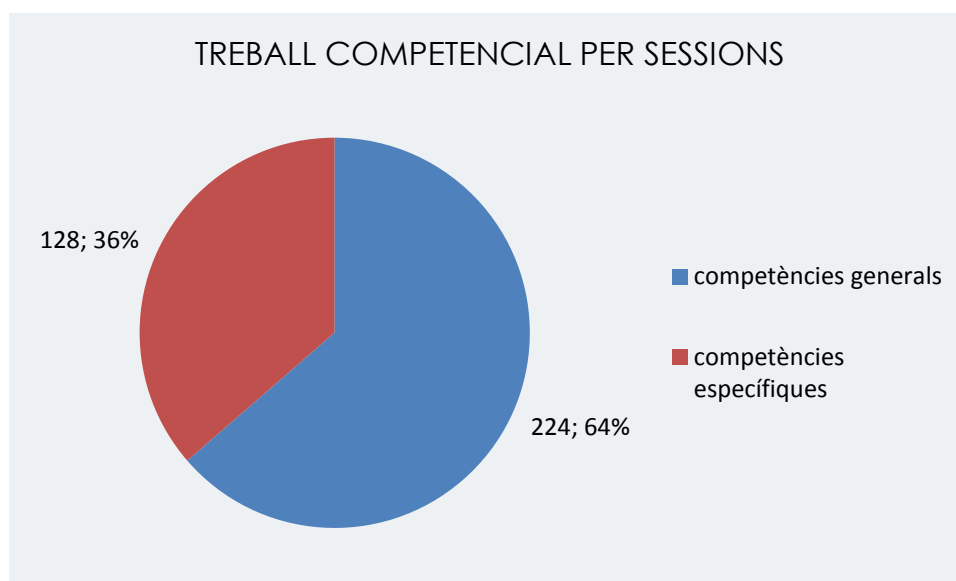
En el següent gràfic es pot observar la distribució de freqüències i com aquesta varia en funció de la competència treballada.



Gràfic 7 Freqüència total de cada competència treballada en el conjunt de sessions

Al gràfic es pot observar que tot indica que les competències generals s'han treballat més al llarg de les sessions en comparació amb les competències específiques. Veiem les dades:

TIPUS DE COMPETÈNCIES	NOMBRE
Total competències generals	224
Total competències específiques	128



Gràfic 8 Treball competencial per sessions

Es pot observar clarament amb les dades obtingudes que la proporció de competències generals treballades al llarg del postgrau és més elevada que les específiques: del total de competències treballades al llarg del curs, un 64% són les competències generals enfront del 36% de les competències específiques. Fet, que sembla lògic ja que moltes de les competències generals són pràcticament inevitables de treballar en cada sessió, estan d'una forma implícita en moltes tasques a desenvolupar.

Aquest és el cas de la competència comunicativa. És la més treballada al llarg de les sessions, un total de 32 de 36 sessions. D'altra banda és lògic, doncs sembla inevitable l'haver d'utilitzar aquesta competència. Altres competències força treballades han estat l'emocional, la de principis ètics i la de treball en equip. Totes elles, per la pròpia dinàmica de postgrau, tenen sentit que siguin força treballades. Fet a destacar, doncs coincideixen plenament amb les competències més ben valorades pels experts en la construcció del marc competencial en l'avaluació d'entorn.

En un segon nivell tindríem l'adaptació al canvi, l'autogestió, l'autonomia, el desenvolupament personal i el lideratge.

Pel que fa a les competències específiques, la proporció del seu treball baixa, en general, al ser més concretes i específiques de cada bloc formatiu.

La competència més treballada, en 27 de 36 sessions, és la competència en dinàmica de grups. Això mostra la importància que se li dóna al treball pràctic dins la formació del postgrau. Juntament amb la competències de la gestió de la convivència formen un primer nivell.

En un segon nivell es troba la orientació a les famílies, la orientació personal a l'alumnat, la coordinació amb l'equip docent i el marc legal, totes elles treballades en sessions especialment dissenyades per treballar-les.

Es pot observar un tercer nivell, amb puntuacions relativament baixes. Són les competències en orientació acadèmica i la coordinació amb serveis externs. Les dades que en primer moment sobten. Si analitzem la seva naturalesa, els resultats són raonables, doncs són competències que per la seva especificitat es treballen en poques sessions, però probablement de forma intensa al llarg d'aquestes.

Tot fent una anàlisi del treball competencial portat a terme per l'equip de formadors agrupant-lo per mòduls, les dades reflexen diferències interessants.

Recordem la naturalesa dels mòduls:

- Bloc 1. Ser tutor. Marc referencial de la tutoria. Construcció personal del professor com a tutor.
- Bloc 2. Fonament bàsics de l'acció tutorial.
- Bloc 3. La tutoria i la dinamització grupal.
- Bloc 4. Competències de comunicació en l'acció tutorial

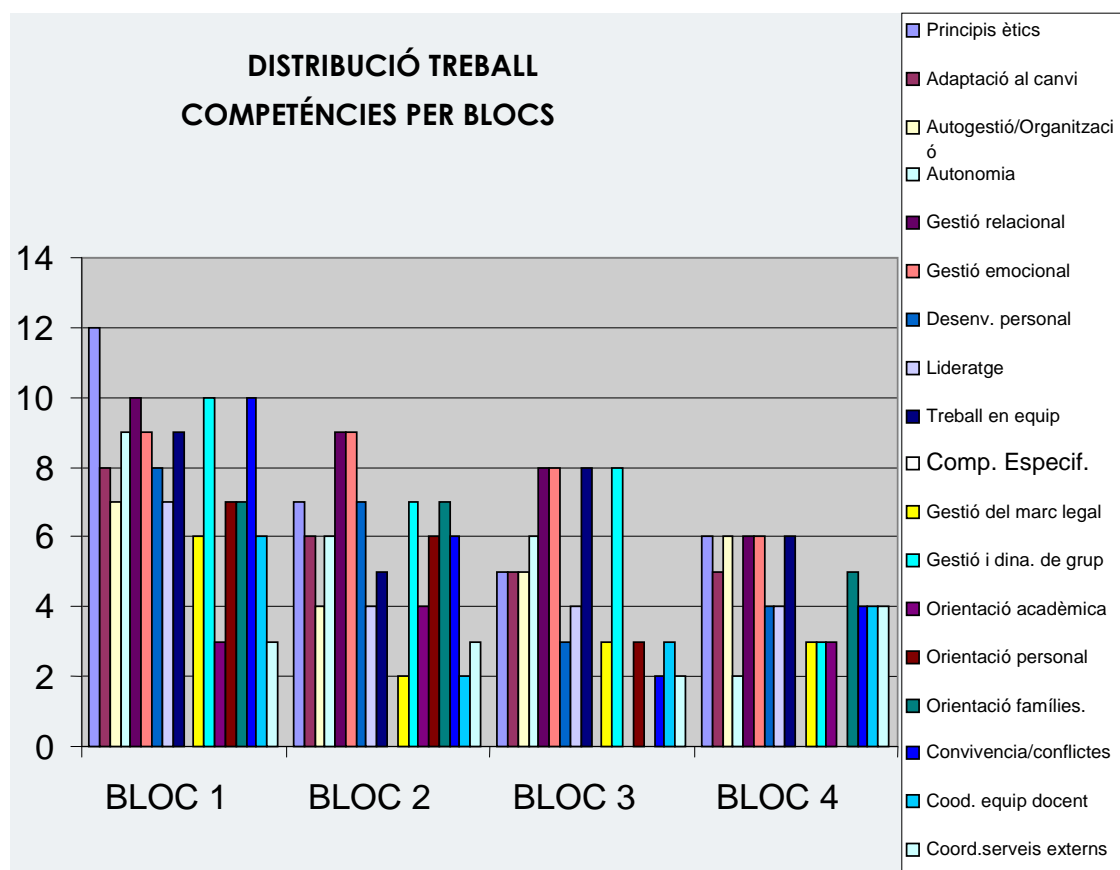
Les dades s'agrupen segons la distribució que observada a la següent graella:

Comp. Generals	MÒDUL 1	MÒDUL 2	MÒDUL 3	MÒDUL 4
1/Principis ètics	12	7	5	6
2/Adaptació al canvi	8	6	5	5
3/Autogestió/Organització	7	4	5	6
4/Autonomia	9	6	6	2
5/Gestió relacional	10	9	8	6
6/Gestió emocional	9	9	8	6
7/Desenv. personal	8	7	3	4
8/Lideratge	7	4	4	4
9/Treball en equip	9	5	8	6
Comp. Específ.				
10/Gestió del marc legal	6	2	3	3
11/Gestió i din. De grup	10	7	8	3
12/Orientació acadèmic	3	4	0	3
13/Orientació personal	7	6	3	0
14/Orientació famílies	7	7	0	5
15/Convivència/conflictes	10	6	2	4
16/Coord. equip docent	6	2	3	4
17/Coord.serveis externs	3	3	2	4

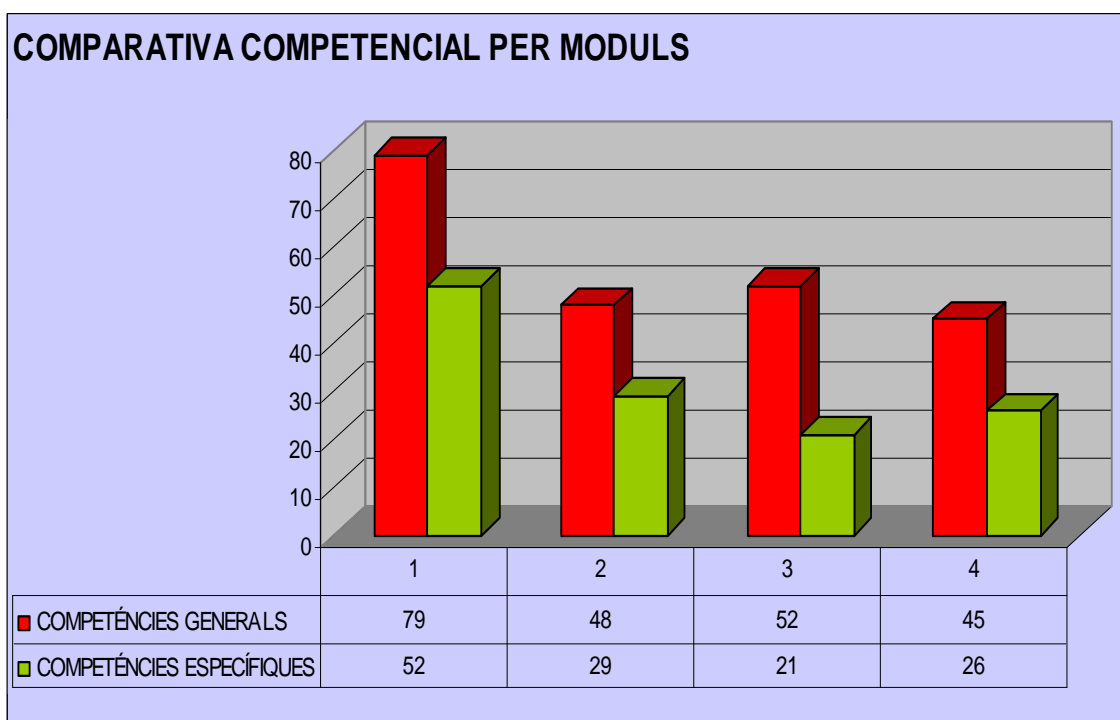
Figura 32 Resultats treball competencial per mòduls

A l'observar els diferents gràfics que es presenten seguidament, es poden detectar les diferències entre mòduls i com la distribució del treball de les competències es dona en relació als objectius, continguts i habilitats a assolir en cadascun d'ells. Tal i com es veu en els gràfics comparatius següents.

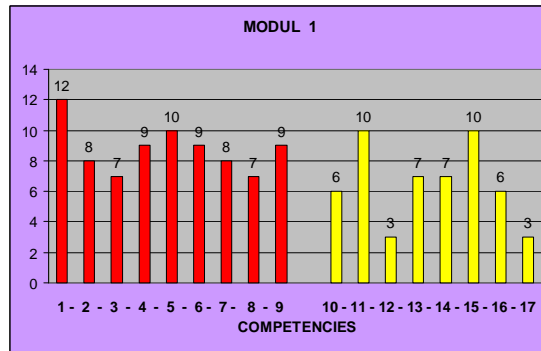
- En el gràfic 9 es pot observar la distribució modular de les competències al llarg de cada mòdul. Aquest està desglossat en quatre gràfics més petits on es veu més clarament la distribució competencial de cada mòdul.
- En el gràfic 10 es pot observar la distribució modular de les competències al llarg de cada mòdul especificat en competències generals i específiques.
- En el gràfic 11, 12, 13 i 14 es veu la distribució que té cada competència en cada mòdul.



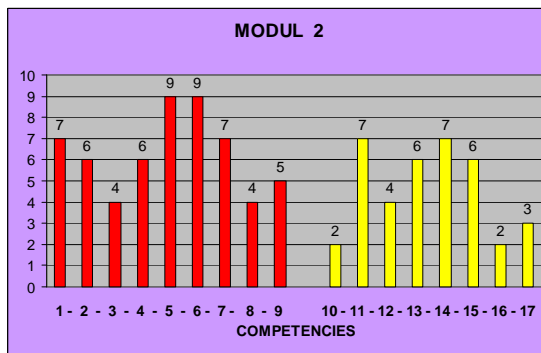
Gràfic 9 Distribució del treball de competències per blocs



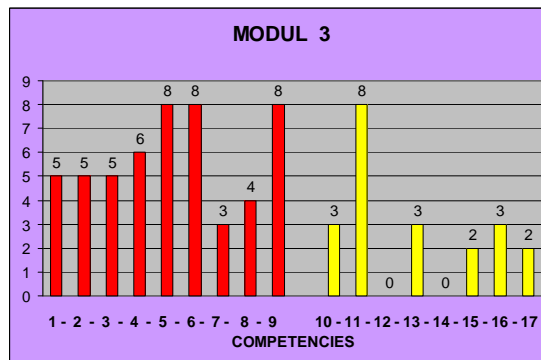
Gràfic 10 Comparativa competencial per moduls



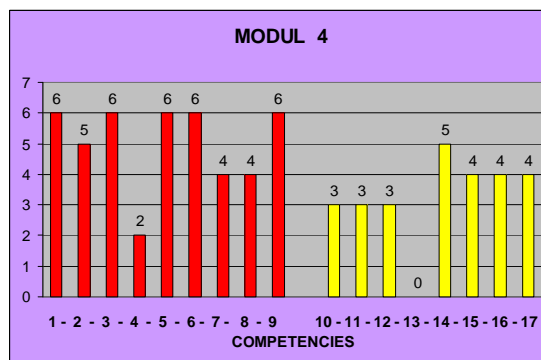
Gràfic 11 Comparativa competencial mòduls 1



Gràfic 12 Comparativa competencial mòduls 2



Gràfic 13 Comparativa competencial mòduls 3

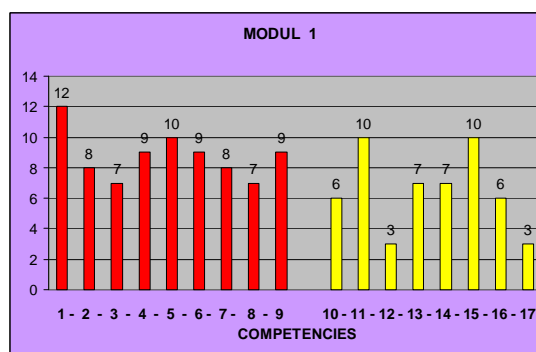


Gràfic 14 Comparativa competencial mòduls 4

Es pot observar clarament que les competències general es treballen més que les competències específiques. Aquesta tendència es palesa en tots els mòduls, i és especialment accentuada la diferència en el mòdul 3.

o **Anàlisi del treball competencial per BLOCS**

BLOC 1

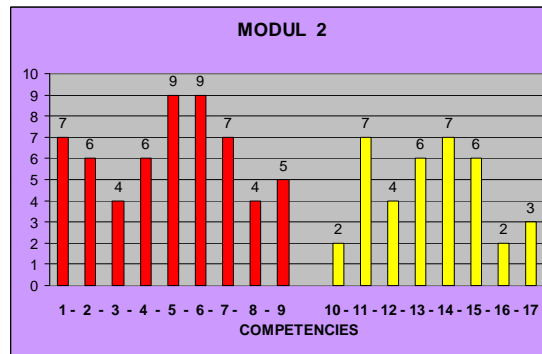


Quan s'observa la distribució en el bloc 1 (Ser tutor. Marc referencial de la tutoria. Construcció personal del professor com a tutor), es pot veure que es treballen totes les competències en major o menor proporció. Aquest mòdul és bàsic en la construcció professional del docent com a tutor i és considerat en la programació com un eix important en la formació tutorial. Queda reflectit en la càrrega docent d'hores.

L'objectiu és que en aquest bloc es treballin totes les competències tutorials per donar una mirada global a la identitat tutorial. Pel resultat observat en el treball competencial sembla que la tendència així ho explicita.

La competència ètica és una de les que més es treballa. Se li atorga un pes específic molt important dins la programació. En general, l'espectre competencial que té a veure amb les relacions humanes com són la competència comunicativa, la dinamització grupal, la convivència, el treball en equip i la gestió emocional, tenen una presència destacada.

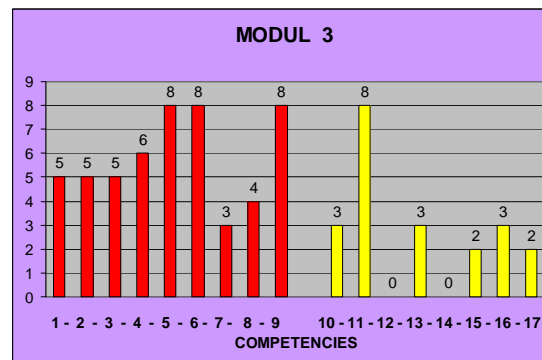
BLOC 2



El mòdul o bloc 2 (Fonament bàsics de l'acció tutorial), tal i com recull la programació, fa un treball principalment en les competències relacionals, com són la comunicació i la gestió emocional.

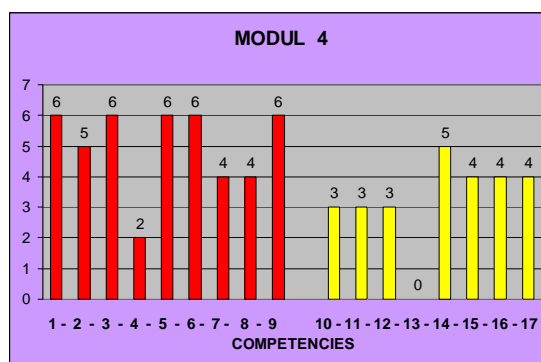
Cal destacar que les competències més baixes són el marc legal i la coordinació amb l'equip docent. Aspectes que possiblement cal reforçar en futures promocions de la formació.

BLOC 3



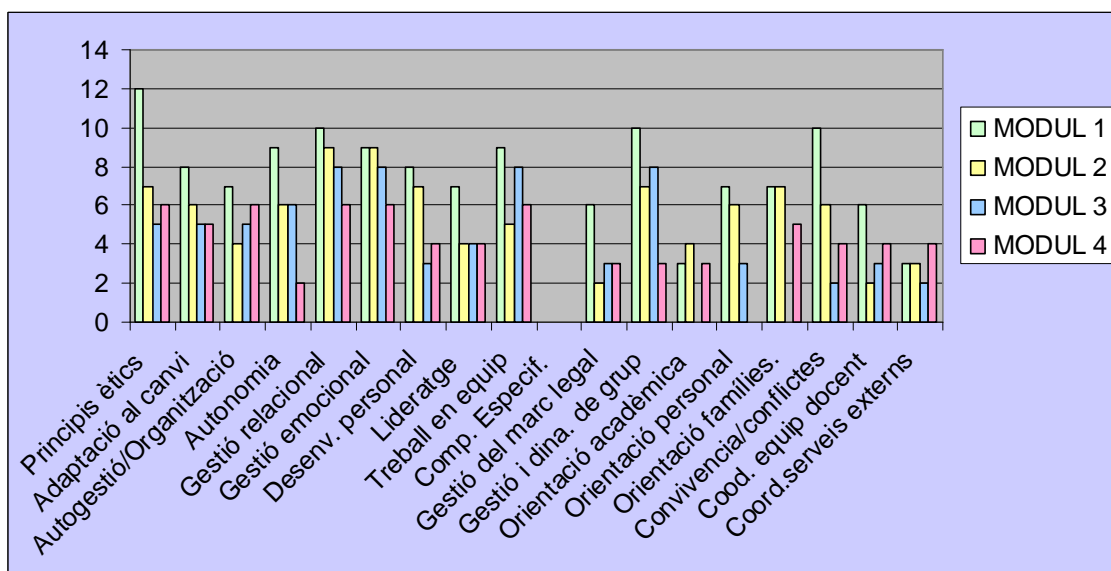
L'especificitat del bloc 3 (La tutoria i la dinamització grupal) queda reflectida en el treball competencial que es porta a terme. Competències com comunicació, gestió emocional, treball en equip, dinàmiques de grup són clarament, i amb diferència, les competències més treballades. Aquestes competències estan clarament vinculades als objectius del mòdul. El fet del nul treball en les competències d'orientació acadèmica i d'orientació a les famílies s'interpreta dins de la normalitat per no ser un objectiu d'aquest mòdul.

BLOC 4



El bloc 4 (competències de comunicació en l'acció tutorial) manifesta la coherència en general amb els objectius del mòdul. La competència d'orientació personal és l'única que destaca per no ser treballada. És un aspecte clarament a millorar, doncs aquesta competència és una de les que s'hauria de treballar en aquest mòdul de comunicació dins l'acció tutorial, tot i que és força treballada en altres blocs. La competència d'autonomia que té una puntuació baixa, cosa que entra dins l'expectativa de la programació, ja que no és un mòdul adreçat a treballar a aquesta finalitat.

o **Anàlisi del treball competencial separat per competències**



Gràfic 15 Treball competencial per mòduls

Es va fer una previsió de treball competencial per blocs. Com es pot observar en el quadre comparatiu entre la programació que s'havia fet de treball competencial al llarg del curs distribuït pels diferents blocs, i els resultats obtinguts, s'hi poden observar lleugeres diferències.

COMPETÈNCIES	Treball competencial programació	Treball competencial portat a terme per formadors
1/ Principis ètics d'implicació	1-2-3-4	1-2-3-4
2/ Adaptació al canvi	1-2-3-4	1-2-3-4
3/ Autogestió/Organització	1-2-3-4	1-2-3-4
4/ Autonomia	1-2-3	1-2-3-4
5/ Comunicació	1-2-3-4	1-2-3-4
6/ Gestió emocional	1-2-3-4	1-2-3-4
7/ Desenvolupament personal	1-2	1-2-3-4
8/ Lideratge	1-2-3-4	1-2-3-4
9/ Treball en equip	1-2-3-4	1-2-3-4
10/ Gestió del marc legal	1-4	1-2-3-4
11/ Gestió i dinamització de grup	1-2-3-4	1-2-3-4
12/ Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes	2-3-4	1-2-4
13/ Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes	1-2-3-4	1-2-3
14/ Gestió, seguiment i orientació a les famílies.	2-4	1-2-4
15/ Gestió dels conflictes i millora de la convivència	1-2-3-4	1-2-3-4
16/ Gestió i coordinació amb l'equip docent	2-4	1-2-3-4
17/ Gestió i coordinació amb els serveis externs	2-4	1-2-3-4

Figura 33 Quadre comparatiu entre programació competencial i competències treballades

A la majoria dels casos se segueix la programació tot i que, en certes competències, o bé augmenten la seva distribució en treball competencial o bé canvien la seva distribució en altres blocs.

L'anàlisi de les dades recollides queden reflectides en el següent quadre d'observacions.

COMPETÈNCIES GENERALS	OBSERVACIONS
1/ Principis ètics d'implicació	Aquesta competència es treballa amb molta diferència en el mòdul 1. Segueix la programació.
2/ Adaptació al canvi	Es treballa en tots els mòduls. Segueix la programació.
3/ Autogestió/ Organització	Es treballa en tots els mòduls. Segueix la programació.
4/ Autonomia	Es treballa en tots els mòduls. En la programació estava previst que es treballés en els tres primers. El treball en el quart mòdul ha estat clarament inferior que en els tres primers.
5/ Comunicació. Gestió relacional	Es treballa en tots els mòduls. Segueix la programació. Aquesta competència segueix una distribució molt similar a la de gestió emocional.
6/ Gestió emocional	Es treballa en tots els mòduls. Segueix la programació. És possible que tingui una vinculació amb la competència comunicativa i que vagi implícit el treball d'una competència amb l'altra. Seria una hipòtesi a verificar.
7/ Desenvolupament personal	Aquesta competència ha creat sorpresa, doncs s'ha treballat en tots els mòduls quan estava programada en els dos primers. Ha rebut una puntuació més alta en les dos primeres.
8/ Lideratge	Aquesta competència es treballa amb molta diferència en el mòdul 1. Segueix la programació.
9/ Treball en equip	Es treballa en tots els mòduls. Segueix la programació. Puntua més alt en el mòdul 1 i en el dinamització grupal.
COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	
10/ Gestió del marc legal	Curiosament aquesta competència ha estat més present en els mòduls del què s'havia programat. Probablement, desperta la necessitat de ser treballada en els diferents àmbits de l'acció tutorial.
11/ Gestió i dinamització de grup	Es treballa en tots els mòduls. Segueix la programació. Es treballa amb diferència en els tres primers mòduls, caient la puntuació en el quart mòdul. Fet curiós si es té en compte que és un mòdul de comunicació amb els agents educatius i de coordinació. Probablement s'entén més com treball individual en la majoria dels processos comunicatius més que com a petit grup.
12/ Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes	El treball d'aquesta competència ha estat un fet curiós. No segueix la pauta programada. En el mòdul 3 que es preveia que es treballaria, no es té consciència d'haver-ho fet. En canvi, en el mòdul 1 en què no es preveia treballar-la si que es té consciència d'haver-la treballat. És un fet a millorar de cara a futures formacions.
13/ Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes	Aquesta competència també ha trencat la programació establerta. Es preveia que es treballés en tots els mòduls i, segons les dades obtingudes, en el últim mòdul no s'ha treballat. Tot i que aquesta competència té una forta presència en la resta de mòduls pels comentaris recollits del professorat, de cara a les pròximes formacions cal modificar algunes sessions per que es

	treballi en el mòdul 4, per donar sentit a tot el procés d'orientació de forma global.
14/ Gestió, seguiment i orientació a les famílies.	Aquesta competència ha vist ampliat el seu treball competencial en el mòdul 1 en què no estava programat. Probablement, té molt a veure amb tot el treball personal que es fa de referència a la pròpia família de l'alumne assistent a la formació, que fa ponts amb les famílies de la seva pròpia tutoria.
15/ Gestió dels conflictes i millora de la convivència	Es treballa en tots els mòduls. Segueix la programació. Aquesta competència es treballa amb molta diferència en el mòdul 1.
16/ Gestió i coordinació amb l'equip docent	Es treballa en tots els mòduls, tot i estar programat només en el 2 i en el 4. Curiosament veu ampliat el treball competencial, especialment en els mòduls 1 i 3. És probable que es vegi la necessitat del treball d'equip per assolir els objectius tutorialis.
17/ Gestió i coordinació amb els serveis externs	Es treballa en tots els mòduls, tot i estar programat només en el 2 i en el 4. Al igual que en l'anterior competència, veu ampliat el treball competencial en els mòduls 1 i 3. És probable que es vegi la necessitat del treball d'equip per assolir els objectius tutorialis.

Figura 34 Graella observacions competències treballades

6.1.1.3 Conclusions

A tall de conclusions, es presenten les següents reflexions:

- La informació recollida per part del professorat ha estat fluida i continua per part de cada formador en el moment pre i post-sessió amb el coordinador. És aquest qui recull tota la informació i qui pren les decisions oportunes per a la millora del procés formatiu. Per aquesta raó es fàcil que la proposta formativa a nivell competencial pugui ser modificada en funció de la demanda del professorat. Pensem que és important mantenir aquesta flexibilitat per part de l'equip de formadors.
- En termes generals el procés formatiu que ha seguit el professorat ha estat l'establert en la programació inicial, tant en els objectius, amb el treball competencial, amb els continguts i amb les metodologies.
- En tot moment s'ha recollit el sentir de l'equip de formadors. És important que es doni fluïdesa a la comunicació entre coordinador i equip de formadors.
- Es veu necessari que coordinador o Director estigui present a l'inici de la formació per presentar al formador i explicar el contingut de la sessió.

- Abans d'iniciar la classe, el professor ha estat informat del sentir del procés formatiu percebut fins aquell moment. Peculiaritats del grup, necessitats detectades,.....
- En funció de la demanda del professorat el formador ha adaptat la seva classe, tot mantenint la ruta programàtica establerta.
- En acabar les sessions establertes per a cada formador, es realitzava un intercanvi del procés formatiu que s'havia pautat, recollint el sentir del formador, així com allò que s'havia treballat, tant de continguts, com habilitats, com de reflexions actitudinals.
- Les dades i la naturalesa de les competències, fa pensar que el fet de que es treballi més les competències generals que les específiques en tots les mòduls és degut a que les generals es treballen de forma transversal i les competències específiques són més treballades en sessions concretes destinades al seu aprenentatge. Es considera que aquesta diferència és fruit de la pròpia programació per competències i que s'ajusta a les necessitats del programa en general.
- El treball competencial que es porta té aspectes que poden millorar.
- La competència específica d'orientació acadèmica que és un punt de millora, ja que surt amb una puntuació força baixa, tot considerant per la importància que té dins el sistema educatiu.
- La competència d'orientació personal s'hauria de treballar més en el mòdul 4 de comunicació.
- El mòdul 3 hauria de treballar més la competència de convivència.

6.1.2 SEGUIMENT DE LES SESSIONS AMB EL PROFESSORAT.

Una altra font d'informació per establir si el procés que s'estava portant a terme seguia la programació establerta ha estat el contacte directe amb el professorat per part de l'equip Directiu. Aquest contacte directe s'ha donat en diferents espais.

6.1.2.1 Seguiment presencial.

El primer curs de formació el coordinador va assistir a totes les sessions del postgrau íntegrament. El recull d'aquesta vivència va permetre fer una valoració de la coherència programàtica i poder fer ajustos necessaris a la programació. També va permetre poder tenir informació a l'hora de fer canvis en el curs següent. En els cursos següents, en l'inici de cada sessió, el coordinador del postgrau assistia a l'aula per presentar al formador d'aquella sessió. En aquell moment previ a l'inici de la formació es feia una breu avaluació de la sessió anterior amb el professorat que estava present, tot fent un recull d'informacions que ajudaven a tenir una visió més completa del procés formatiu.

6.1.2.2 Tutoria grupal

El coordinador realitza 5 tutories grupals al llarg de la formació. Aquestes tenen una finalitat específica en el procés formatiu del professorat que està definit en la programació. Tot i això, aquest espai propicia un pont de contacte amb el professorat que, donada la naturalesa de les activitats que es porten a terme, permet percebre el procés de la formació en general i com s'està donant per introduir els canvis que siguin precisos sobre la marxa.

6.1.2.3 Tutoria individual

La tutoria individual és un espai privat de seguiment del professorat. Un espai de privilegi per treballar aquells aspectes que el professor cregui oportuns i necessaris. Aquest espai permet personalitzar el procés de formació, aportant elements de reflexió individualitzada i adaptats a les necessitats de cadascun dels professors assistents a la formació. Hi ha un mínim de dues tutories individuals per professor (una durant la formació i un altra acabada la formació per fer una devolució dels treballs realitzats). Cada tutoria té una durada mitja d'una hora. Tots aquests contactes permeten agafar el pols de la formació i desenvolupar l'avaluació de procés de la formació des de la mirada individual de cada professor. La feina del tutor, que en aquest cas és el

coordinador, és teixir la xarxa d'impressions del professorat. Es va crear un registre de cada sessió que està dipositat en el fons documental de la recerca.

6.1.2.4 Control assistència

També es portava un control d'assistència del professorat que assistia a classe, doncs per poder promocionar el postgrau s'exigia una assistència mínima del 80% de les hores presencials. Aquest fet va permetre poder avaluar el grau d'implicació del professorat assistent a les sessions. A l'annex 6.4 es pot consultar la graella del curs 2008-2009.

6.1.2.5 Conclusions

A tall de conclusions aportem les següents reflexions:

- La informació rebuda al llarg de la formació per part del professorat és fluida, contínua, de proximitat, de confiança i en quantitat.
- L'acompanyament del professorat mitjançant les tutories i, en especial en la tutoria individual, és d'un alt valor per recollir informació sobre el procés formatiu.
- El professorat manifesta resistències a l'inici del curs quan se li demana que, per fer l'aprenentatge, ha de fer canvis en les seves creences personals, que tenen el seu origen a sovint en creences familiars, i en la construcció de la seva narrativa. Aquest treball implica fer una revisió de les creences i valors personals, familiars i professionals. En aquests moments es genera cert rebuig cap el treball a realitzar, que és acceptat plenament per part del tutor, ja que forma part del procés. Posteriorment, el professor es va implicant progressivament. Per aconseguir aquest canvi, és necessari que es creï entre els membres del grup i amb el coordinador un ambient de confiança. És una tasca primordial del professorat que intervé a les primeres sessions, si això no es dona, els resultats podrien variar substancialment. Sembla que, al llarg de les quatre promocions realitzades, aquest procés de confiança s'ha aconseguit sempre i ha permès fer desaparèixer les resistències

inicials i generar l'actitud d'implicació vers els nous aprenentatges i el canvi de certes actituds preestablertes.

- Al llarg del curs, i gràcies a aquesta atmosfera de confiança que es genera en el grup i en la relació tutorial, van apareixent les dificultats i necessitats de cadascun dels assistents a la formació, cosa que permet aportar les reflexions o estratègies adients per treballar-ho. Per aquesta raó és tan important que el nombre de places no superi, a poder ser, els 22 professors, fins arribar a un màxim de 25, ja que si no es perdria la possibilitat de fer aquest seguiment personalitzat i holístic a l'hora.
- Un altre element que ajuda a què flueixi la formació és l'atenció personalitzada a les necessitats del professorat i la disposició de tot l'equip del postgrau a solucionar els problemes que puguin anar sortint.
- És fonamental que superat el zenit de la formació, el grup comenci a ser més autònom. És tasca del tutor crear el sentiment de competència al professorat participant en el postgrau. Potenciar la espontaneïtat i el treball en petit grup. Un indicador molt positiu és quan el grup comença a valorar i gestionar conjuntament els espais informals. Pot variar el lloc o la forma, depenent del grup i del lloc on s'hagi fet la formació, però tots els grups, cap a la meitat de la formació, alguns una mica abans, altres una mica més tard, es reuneixen tots per activitats conjuntes en al parada de la classe. Aquests espais informals són de vital importància i no tant sols s'han de permetre, si no que s'han de potenciar.
- La percepció que tenim a través de la informació recollida és que el professorat valora molt el grup, és l'element de suport que l'ajuda a provar els aprenentatges a l'aula. L'intercanvi d'experiències, de reflexions considerem que és un factor clau en aquest procés.
- La creació d'isomorfismes en el tracte amb el professorat fa que aquest adopti la mateixa actitud per modelatge que la que viu en el seu procés formatiu. En aquest sentit, quan es detecta alguna contrarietat, no expliquem que ha de fer, ho fem, el nostre posicionament és el mateix que podria tenir per solucionar aquella contrarietat.
- Pensem que hi juga a favor l'obligatorietat d'assistència a les classes per a l'obtenció de la titulació. El treball a realitzar, sobretot en els seus

inicis i fins que no s'ha establert la complicitat amb els membres del grup, seria fàcil que algunes persones deixessin d'assistir en algunes sessions, trencant la possibilitat de generar les necessàries complicitats per a la bona consecució de la formació.

6.2 AVALUACIÓ DEL PROCÉS DURANT LA REALITZACIÓ DE LA FORMACIÓ.

Quan es va dissenyar la programació de la formació de postgrau, es va decidir realitzar una avaluació en cada mòdul per fer un seguiment del procés que s'estava duent a terme.

Es va optar per passar un qüestionari en finalitzar cada mòdul, recollint les opinions del procés viscut. La compilació de dades per qüestionari és una tècnica molt utilitzada en educació. És un instrument útil per al recull d'opinions sobre una realitat, permet una aproximació a l'objecte d'estudi. El qüestionari ens permet obtenir informació a partir de la formulació de preguntes al professorat sobre el procés formatiu. Es porta a terme un recull d'opinions personals, via preguntes amb resposta tancada. Les dades obtingudes són un recull de significats del professorat, tot i que escollits per la directivitat de les preguntes.

Aquest qüestionari es volia amb una part de preguntes tancades, adreçades a fer un recull de dades que interessava saber per poder fer la valoració de certs aspectes del procés formatiu. Aquestes dades havien de ser concretes per permetre de fer una anàlisi quantificable. Es va decidir que també havia de tenir una part dedicada a l'aportació d'opinions del professorat.

6.2.1/ OBJECTIUS.

L'objectiu general d'aquesta avaluació era fer un recull documental del procés formatiu seguit en aquell mòdul i emetre una valoració de quins aspectes es podien millorar.

Els objectius específics que es volien aconseguir van ser:

- Obtenir dades que ajudessin a saber com es percebia el procés formatiu d'aquell mòdul específic.
- Obtenir dades sobre els objectius, continguts, l'equip de formadors, la metodologia i els recursos utilitzats per portar a terme el mòdul.
- Obtenir dades en concret de cadascuna de les sessions per saber si la vivència del professorat s'adequava a la programació establerta.
- Fer una detecció de punts de millora.

6.2.2 EL QÜESTIONARI.

Una de les limitacions que té un qüestionari és que no pot ser excessivament extens, ja que pot crear cansament en les respostes i aportar respostes sense reflexió. Es va decidir que havia de ser àgil, fàcil de respondre però amb opció a esplaiar-se per aquells professors que ho desitgessin.

A partir del disseny d'un qüestionari de recollida d'informació creada pels responsables del postgrau d'Infantil que s'organitza també a l'ICE, es va anar creant el disseny d'aquest qüestionari. El fet de que estigués contrastat amb ells va fer que es considerés oportú aprofitar aspectes d'aquell qüestionari, tot adaptant-lo al postgrau de tutoria i a l'especificitat que té.

En total es van passar quatre qüestionaris per curs, un per cada bloc. Un total de 16 qüestionaris de diferents moments dels processos formatius. El qüestionari es passava immediatament en acabar el bloc formatiu que s'hagués realitzat. El professorat tenia la possibilitat de tornar-lo amb les respostes a la sessió següent.

El qüestionari era en format paper i la població a qui anava adreçada era tot l'alumnat del postgrau. El qüestionari consta de dues parts força diferenciades:

- Una primera part de preguntes generals i transversals a tot el mòdul i formada per 14 preguntes tancades. Tenen una escala de resposta de l'1 al 5. Aquestes preguntes estan agrupades en tres categories o àmbits diferents:
 - Objectius i continguts
 - Equip de formadors, metodologia i recursos
 - Aprofundiment

Aquests àmbits no manifesten més que una categorització per poder estudiar millor les dades obtingudes.

Al final d'aquesta part es dóna la possibilitat de fer aportacions personals en un apartat d'observacions.

- Una segona part de preguntes específiques de cada una de les sessions de formació, on es demana l'adequació de la sessió al procés formatiu i la valoració subjectiva i oberta de la seva experiència personal sobre la sessió i tot el què això implica (objectius, continguts, metodologia, recursos, ...). La resposta tancada té una escala de valoració del'1 a 4. Es va fer en una escala de puntuació parell amb la finalitat de discriminar les sessions i evitar les puntuacions neutres.

Recordem que el professor té la programació general de la formació i la programació específica de cada una de les sessions, cosa que li permet fer un seguiment del seu procés formatiu i contrastar el que està programat amb la vivència de la sessió.

A continuació adjuntem el qüestionari .



Curs de Postgrau 08/09
LA TUTORIA I LA SEVA PRÀCTICA
BLOC 2 FONAMENTS BÀSICS DE L'ACCIÓ TUTORIAL
QÜESTIONARI DE VALORACIÓ

(Alumnat)

INSTRUCCIONS: Senyala amb una xifra de l'1 al 5 el teu grau de satisfacció o d'acord. La teva col·laboració i sinceritat a l'hora de respondre aquestes qüestions ens ajudarà a millorar el programa.

1 – Desacord total / deficient/ insuficient
2
3 – Més aviat d'acord / suficient / normal
4
5 – Molt d'acord / excel·lent / molt bo

OBJECTIUS I CONTINGUTS

	1	2	3	4	5
1. Ben definits i rellevants per a la formació que pretenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nivell d'aprofundiment i d'actualització.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Relació entre teoria i pràctica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Temps destinat a aquest mòdul o assignatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Els continguts són rellevants per a la formació que pretenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PROFESSORAT, METODOLOGIA I RECURSOS

6. El professorat domina els continguts de la matèria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. El professorat explica de manera clara i sistemàtica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Condicions satisfactòries dels recursos materials.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. La metodologia emprada crea un clima positiu a l'aula i anima la participació.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. S'ha estimulat la reflexió i l'anàlisi de les situacions educatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APROFUNDIMENT

11. Nivell d'aplicabilitat dels coneixements / habilitats.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Nivell de satisfacció pels coneixements / habilitats adquirits.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Nivell d'informació sobre recursos relacionats amb els temes tractats.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS.....

ANÀLISI DEL BLOC 2- FONAMENTS BÀSICS DE L'ACCIÓ TUTORIAL

Asseynali l'assignatura a la qual dedicaria més durada, la que reduiria, la que deixaria igual i, si és el cas, aquella que eliminaria,

1 – Eliminar	4 – Augmentar hores
--------------	---------------------

	1	2	3	4
- Model sistèmic-relacional. (ROSER LLADO) Observacions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Principis de la comunicació humana. (FELIX CASTILLO) Observacions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Conductes disfuncionals. Promoció salut. (OSCAR PUIGARDEU) Observacions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Intel·ligències múltiples. Eines TIC per a la tutoria (NURIA ALART) Observacions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Intel·ligències: educació emocional. (RAFEL BISQUERRA) Observacions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2.3 ANÀLISI DE DADES

Les dades obtingudes s'han gestionat a partir de matrius generades amb tota la informació que s'ha recollit.

6.2.3.1 Anàlisi de dades per cursos.

Les valoracions obtingudes són molt extenses. Es troben totes elles en el fons documental de la recerca. Les dades amb les graelles corresponents i amb els gràfics es troben al annex CD, així mateix a l'annex del capítol s'ha afegit també una graella amb les matrius de puntuacions de cada bloc.

Per tal de poder ser operatius, presentem només les xifres obtingudes per blocs i per cursos presentades amb gràfics. També presentem les puntuacions del docents presentades amb gràfics.

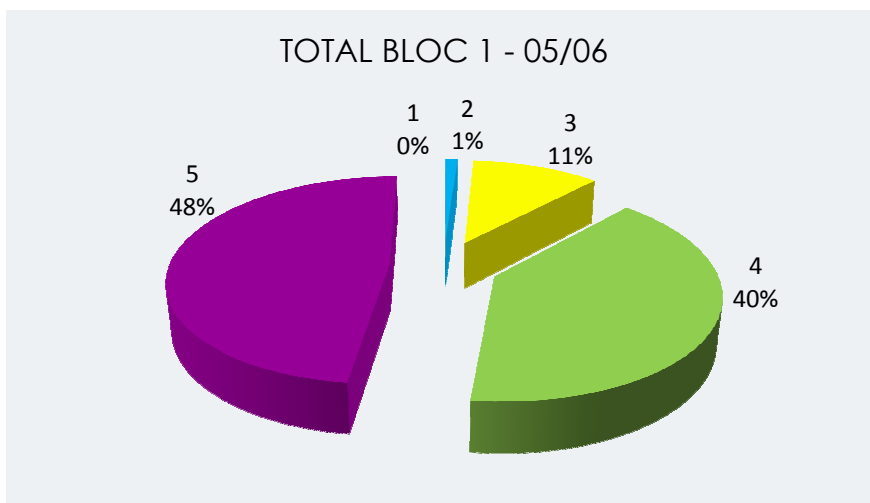
- o **Curs 2005-06**

Valoracions

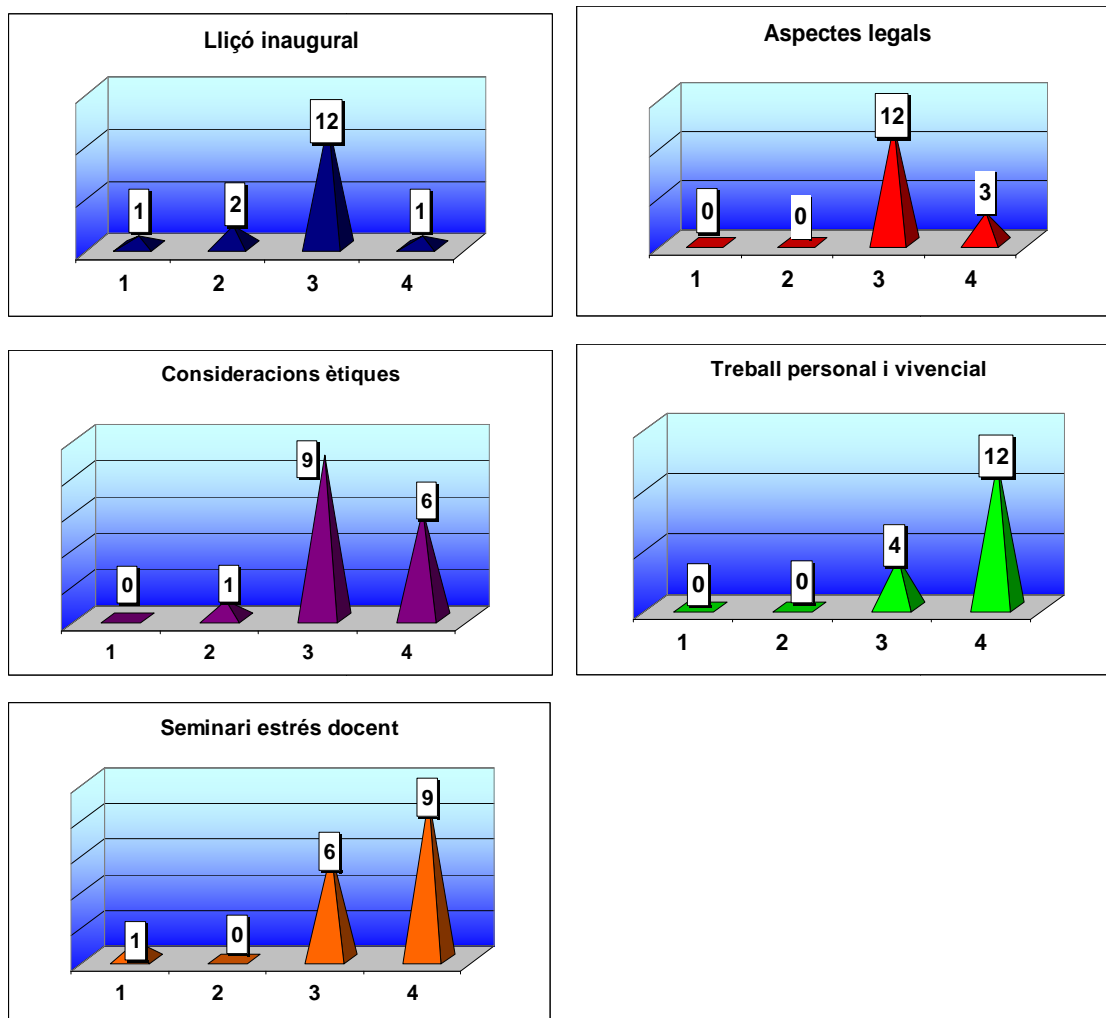
Les graelles amb totes les dades quantitatives aportades pel professorat es poden trobar a l'annex 6.5 amb el desglossament de la puntuació de cada ítem.

Les puntuacions generals tenen una escala d'1 a 5 i les puntuacions de les sessions d'1 a 4.

Les ponderacions de les puntuacions generals i dels formadors de cada bloc queden reflectides en els següents gràfics:



Gràfic 16 Valoració bloc 1 curs 05/06



Gràfic 17 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 05/06)

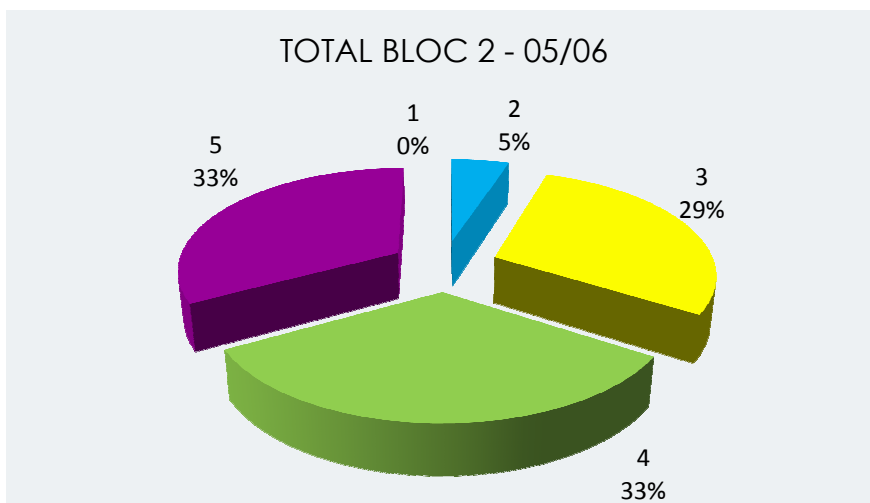
Observacions:

El procés formatiu del bloc 1 està valorat molt favorablement. La majoria de puntuacions estan al màxim de puntuació, exceptuant la sessió de consideracions ètiques.

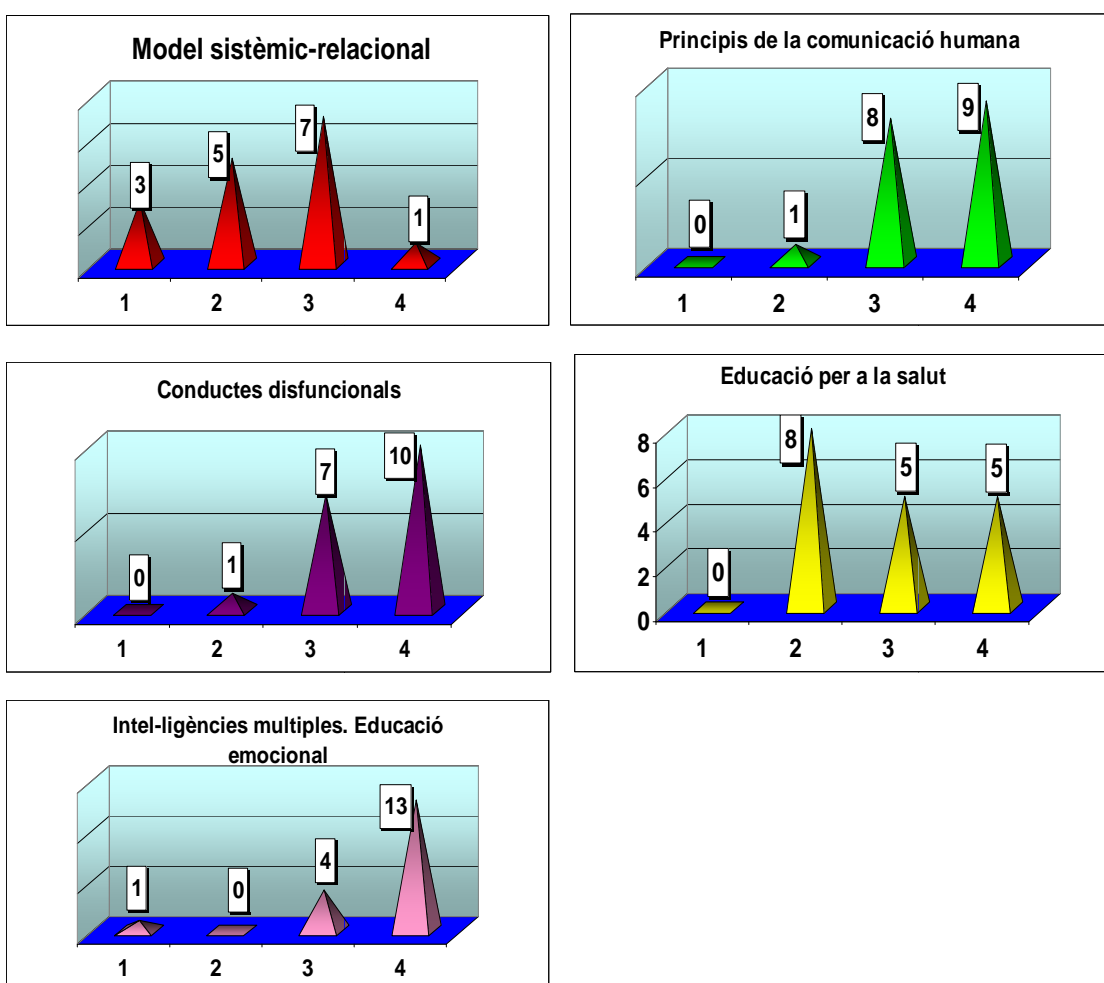
La majoria de formadors està ben valorat. El treball personal i vivencial, que és el procés reflexiu de tot el curs, té la valoració més alta.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *He après que és molt important la coneixença pròpia per poder situar-te davant de les situacions quotidianes.*
- *Totes les seves aportacions han estat molt profitoses i il·lustratives, també molt properes, permet experimentar, sentir moltes coses que en classes normals no es perceben (treball personal i vivencial).*
- *Magnífic!! Molt necessari un seminari com aquest; caldria més temps per poder introduir-nos a més tècniques d'autoconeixença i relaxació. Més durada, trobo interessantíssim aquest tipus de continguts i més en un postgrau de tutoria.(Seminari estrés docent).*
- *Se m'han fet curtes les sessions d'aquest mòdul, sobre tot les sessions de treball personal.*
- *Molt interessant, positiu, molt pràctic.*
- *Treuria temes de l'entrevista amb la família que no era gens pràctics i no vaig aprendre res per ampliar sessions d'aquest.*
- *Molt interessant però molt teòrica(sessió inaugural).*
- *Més coneixement de la llei educativa (aspectes legals).*
- *Han faltat més conceptes més teòrics sobre el fet de ser tutor: tipus de tutor, com hauria de ser un tutor, etc. S'ha fet però de manera general; faltaria per tenir una base més sòlida.*



Gràfic 18 Valoració bloc 2 curs 05/06



Gràfic 19 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 2 (curs 05/06)

Observacions:

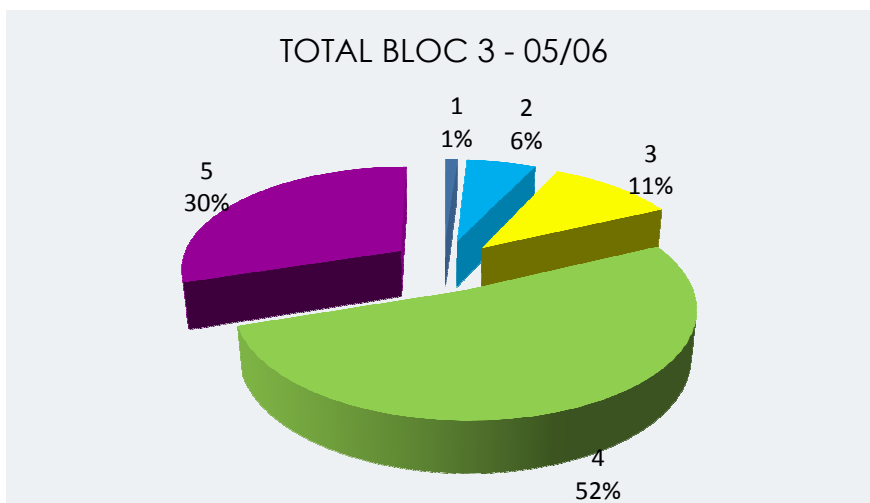
El procés formatiu del bloc 2 està valorat molt favorablement. La majoria de puntuacions estan entre el 4 i el 5.

La majoria de formadors està ben valorat, a excepció d'educació per a la salut que hi ha una majoria que demana una reducció d'hores. Les me

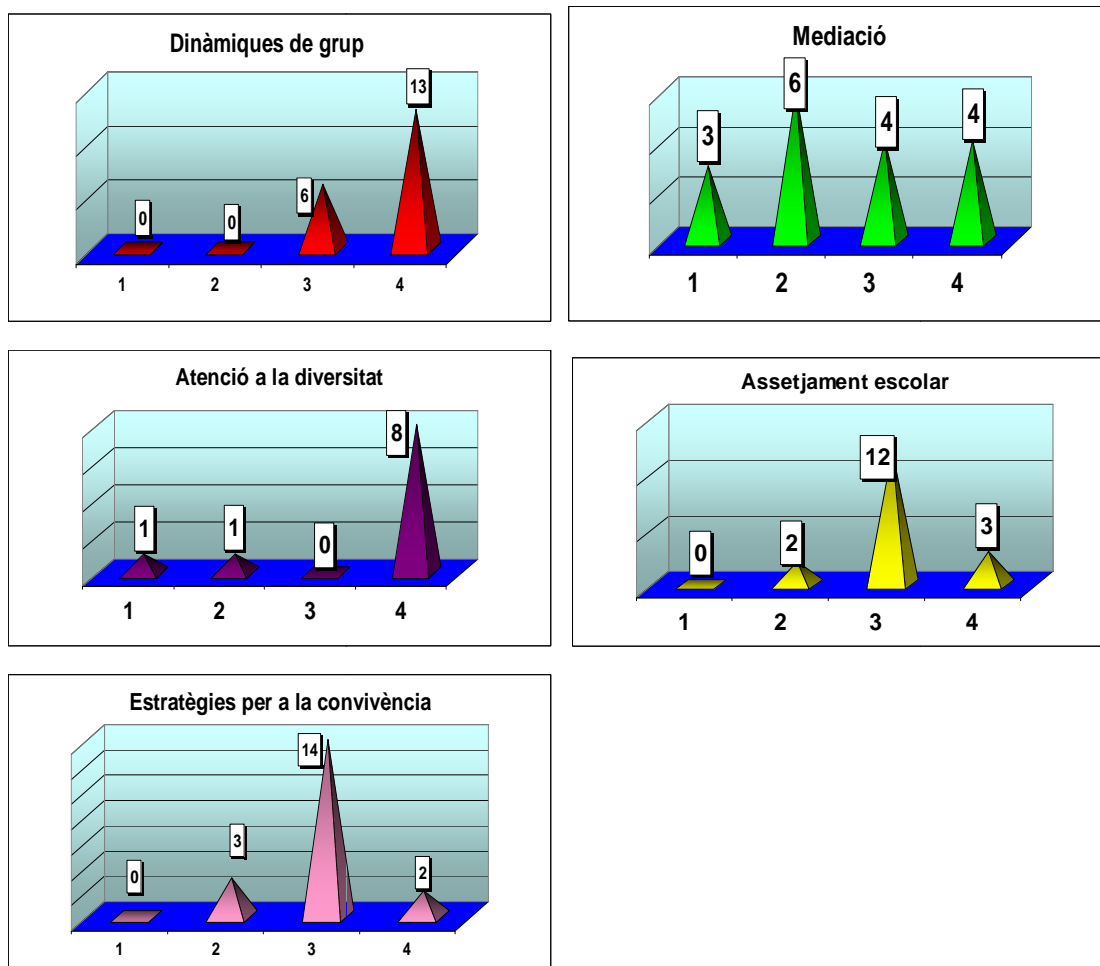
més ben valorades van ser les d'educació emocional. El seminari d'educació per a la salut s'havia de redefinir.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *En general molt bé però afegiria més contingut pràctic i menys teòric per transformar-lo a dinàmiques, manipular material, veure cassos.*
- *Hauria estat interessant gaudir de més temps per tractar temes o aspectes més candents a l'aula com les conductes disfuncionals o com treballar l'educació per a la salut.*
- *No es van tractar les conductes disfuncionals.*
- *Sessions molt bones i amb ganes que se'n poguessin fer més.*
- *Molt interessant, vaig aprendre molt (educació emocional).*
- *Bona la proposta (comunicació humana).*



Gràfic 20 Valoració bloc 3 curs 05/06



Gràfic 21 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 3 (curs 05/06)

Observacions:

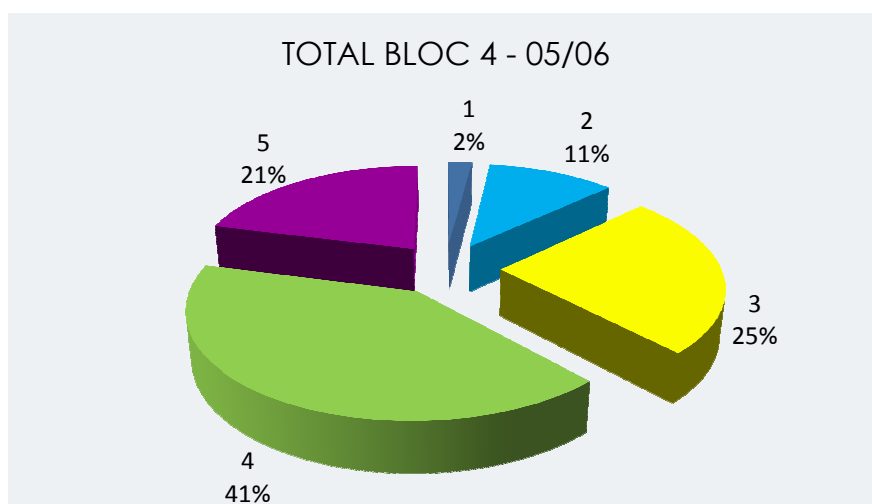
El procés formatiu del bloc 3 està valorat molt favorablement. En aquest bloc s'observa que baixen lleugerament les puntuacions més altes.

La majoria de puntuacions estan entre el 4 i el 5.

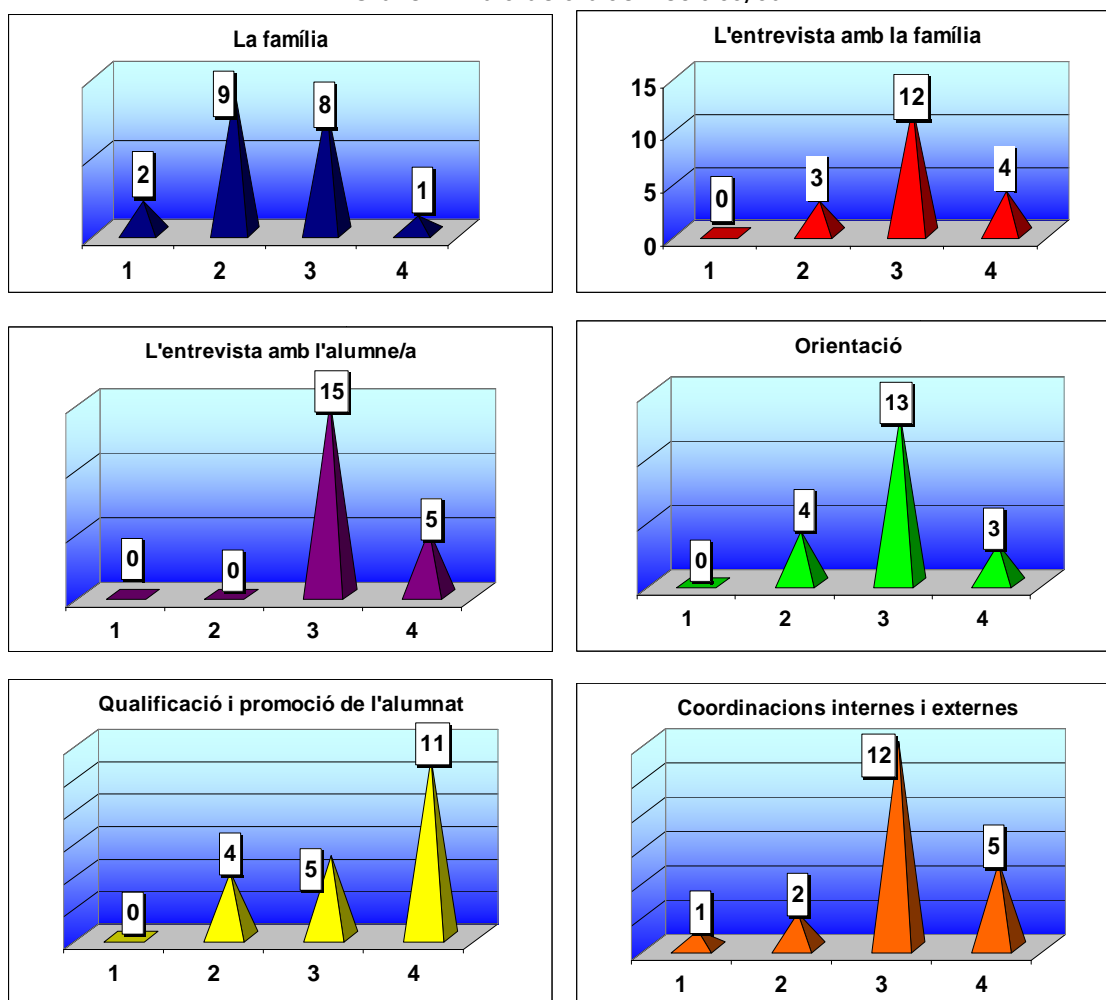
La majoria de sessions estan ben valorades. Destaquen, amb diferència, les sessions de dinàmiques de grup. Pel que fa el seminari de mediació, tot apuntava que s'havia de redefinir metodològicament, a la vista de les aportacions del professorat.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Valoració molt bona, és el bloc més important del curs de postgrau tant per la seva relació entre necessitats del professorat i continguts que es plantegen.*
- *L'ampliació de les sessions de dinàmiques de grup, genial.*
- *Són molt útils, m'han agradat molt les classes de dinàmiques de grup. Excel·lent.*
- *Molt pràctic i realista (atenció a la diversitat)*
- *Poca pràctica real, molta teoria, ... poques eines per aplicar (mediació)(opinió reiterada)*
- *El seminari de mediació ha de canviar-se d'aire. Massa teòric. Crec que una petita base general, un vídeo per veure com s'aplica, una descripció de com fer un servei de mediació al centre i una pràctica de mediació real, es suficient.*
- *He trobat a faltar una classe de PNL.*



Gràfic 22 Valoració bloc 4 curs 05/06



Gràfic 23 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 4 (curs 05/06)

Observacions:

El procés formatiu del bloc 4 té unes puntuacions mitges. En aquest bloc s'observa que baixen lleugerament les puntuacions més altes.

La majoria de puntuacions estan en el 4.

Les sessions de la família i entrevista en família s'havien de redefinir. Cap formador destaca clarament. Les valoracions qualitatives van mostrar que o bé el cansament del curs feia el seu efecte o bé que s'havia de canviar de metodologia i horaris. En general, a tot el bloc s'havien de fer força canvis.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Molt bé. Caldria més temps per poder plantejar preguntes diverses. Excel·lent (qualificació i promoció alumnat).*
- *M'ha estat molt útil (orientació).*
- *Les sessions haurien d'haver estat més pràctiques. Massa matèria pel temps que teniem (orientació).*
- *El tema molt interessant però la sessió hauria d'haver estat més motivadora i dinàmica (família).*
- *Crec que és un element clau però no em va agradar com es va treballar la sessió. La sessió de la família hauria de ser més curta i més pràctica... monòtona i poc dinàmica (entrevista família).*
- *Bé però ens va dir que ens passaria material i encara no ens ha arribat (entrevista alumnat) (reiterat).*
- *La temàtica era molt bona però el professor no era gaire competent (entrevista alumnat).*
- *Bé però es podrien haver fet més casos pràctics (coordinacions).*
- *M'esperava molt més d'aquest mòdul. Tinc la sensació d'haver après poques coses,... algunes classes no m'han semblat productives. I tinc la sensació que a vegades no hem connectat amb el professorat.*
- *El tema en general és molt important i alguns professors han tocat el seu apartat des d'una òptica molt allunyada.*
- *Hauria de ser més pràctic (reiterat).*

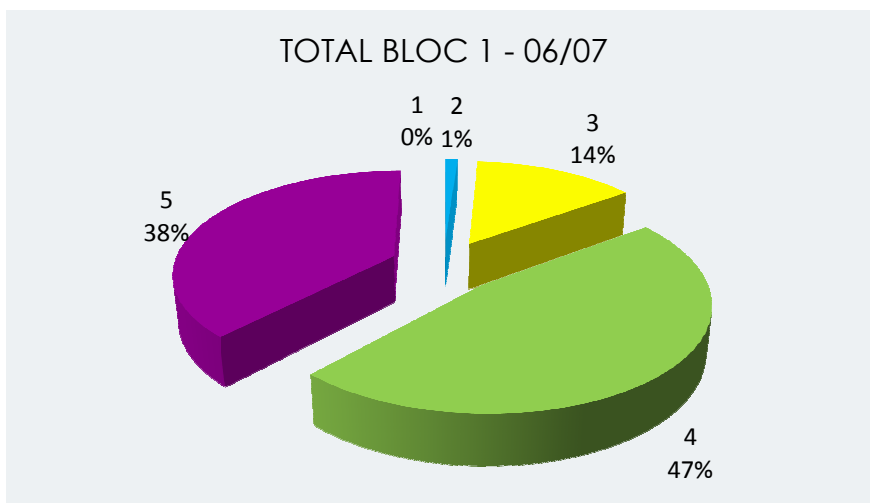
Curs 2006-07

Valoracions

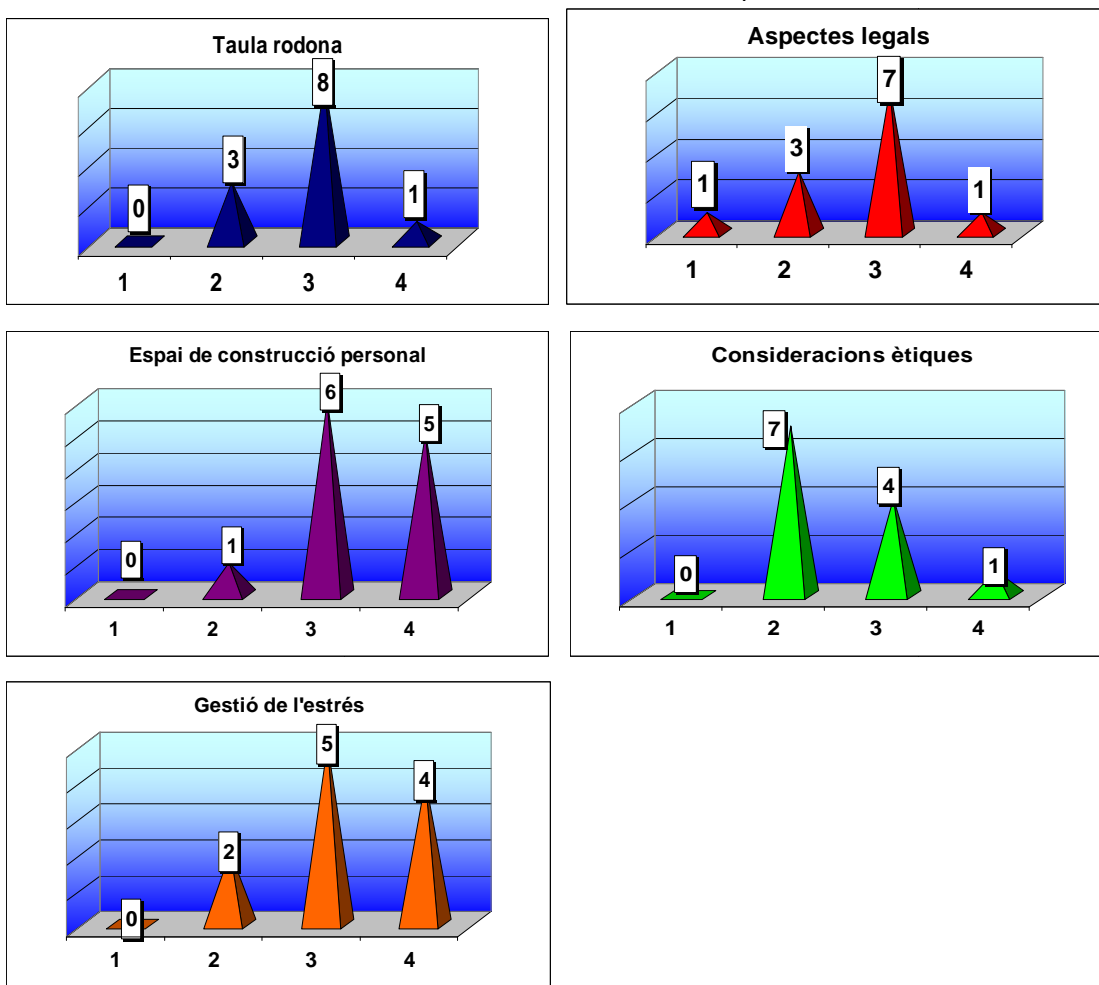
Les graelles amb totes les dades quantitatives aportades pel professorat es poden trobar a l'annex 6.6 amb el detall de la puntuació de cada ítem.

Les puntuacions generals tenen una escala d'1 a 5 i les puntuacions de les sessions d'1 a 4.

Les ponderacions de les puntuacions generals i dels formadors de cada bloc queden reflectides en els següents gràfics:



Gràfic 24 Valoració bloc 1 curs 06/07



Gràfic 25 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 06/07)

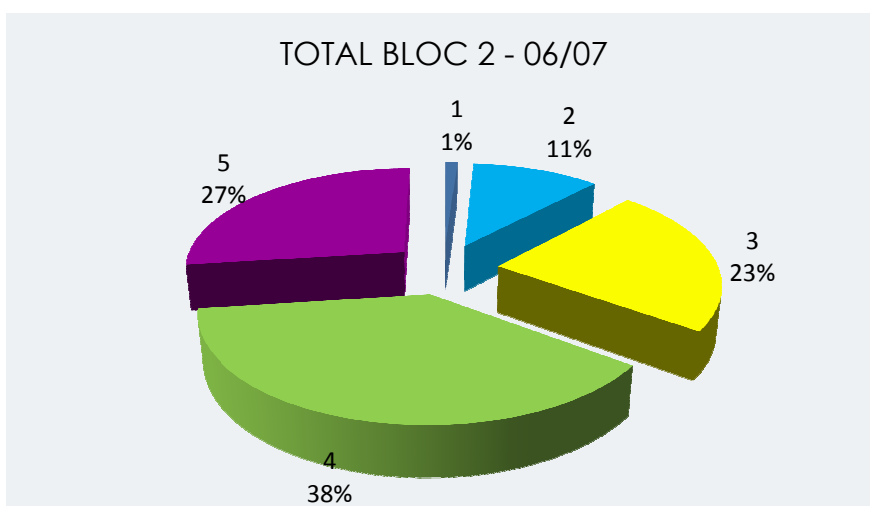
Observacions:

El procés formatiu del bloc 1 està valorat favorablement. La majoria de puntuacions estan entre el 4 i el 5.

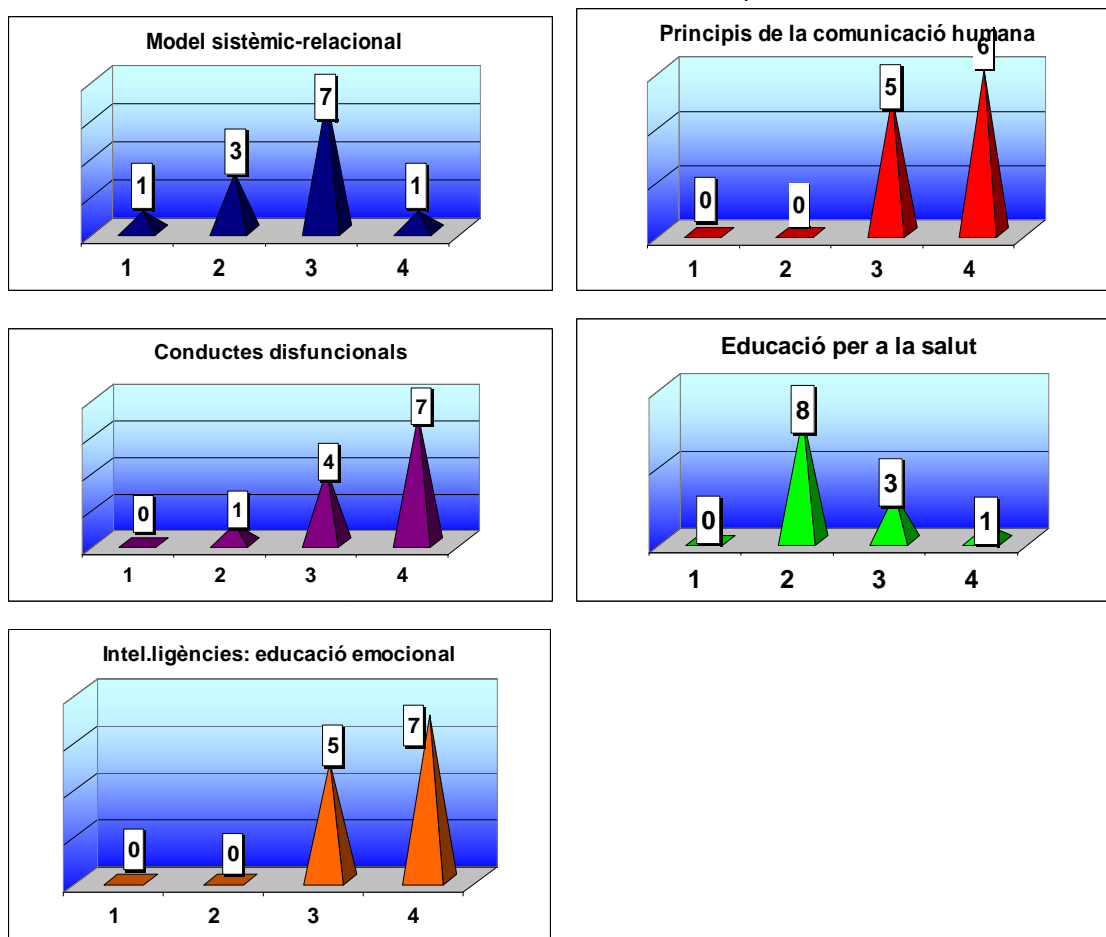
La majoria de formadors està ben valorat. La sessió de consideracions ètiques s'ha de modificar algun aspecte.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Molt bé.*
- *En general, estic molt satisfet del procés del bloc.*
- *M'ha semblat molt adequada la temporització (estrés).*
- *Seria bo que ens hagués facilitat mes tècniques de relax en 1 o 5 minuts, el temps que triges a canviar de classe (estrés).*
- *Valoro la iniciativa de treball personal, cadascú s'implica fins on vol.*
- *Molt ben espaiat (treball personal).*
- *Massa debats entre nosaltres (treball personal).*
- *La 2º sessió va ser una presa de pèl. Fer-nos buscar a la legislació i no dirigir ella mateixa la classe no em sembla correcte (aspectes legals).*
- *Massa teòric (consideracions ètiques).*



Gràfic 26 Valoració bloc 1 curs 06/07



Gràfic 27 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 2 (curs 06/07)

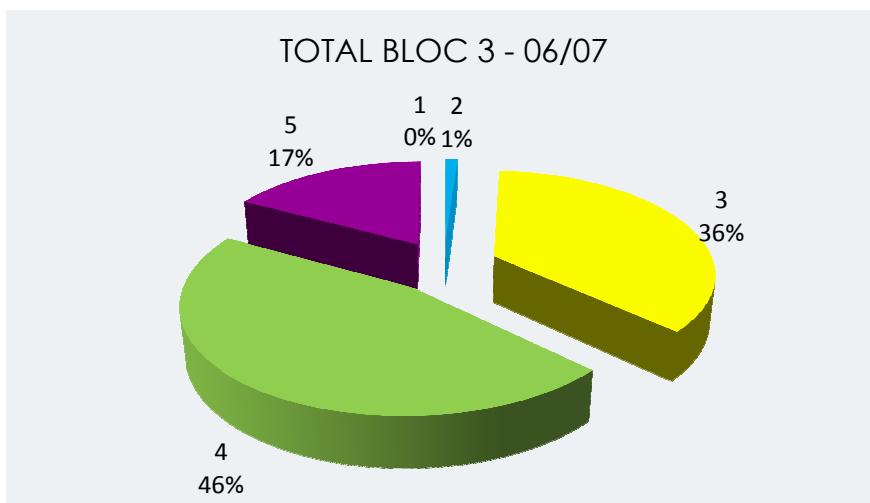
Observacions:

El procés formatiu del bloc 2 està valorat molt favorablement. La majoria de puntuacions estan entre el 4 i el 5.

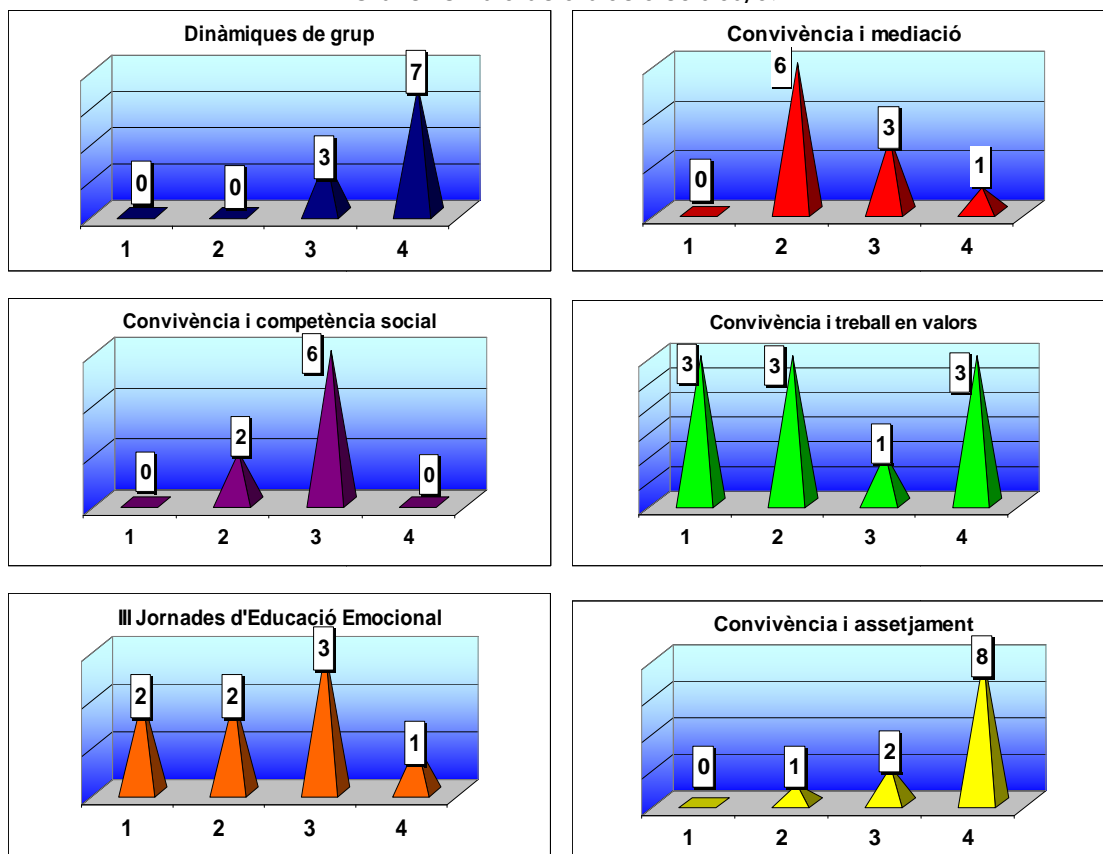
La majoria de formadors està ben valorat, a excepció de les sessions d'educació per a la salut que hi ha una majoria que demana una reducció d'hores. Les més ben valorades van ser les d'educació emocional, conductes disfuncionals i comunicació. El seminari d'educació per a la salut es va decidir d'eliminar i fusionar-lo amb conductes disfuncionals i transformar-lo amb un seminari.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Estic molt satisfet dels continguts d'aquest mòdul i de la professionalitat dels formadors.*
- *Massa teòric (consideracions ètiques).*
- *Muy interesante, la dinámica buena. Pero me parece poco tiempo para asimilar esta orientación. Yo personalmente no llegué a comprender a fondo lo transmitido (model sistèmic).*
- *Muy bueno, tanto en la forma de hacerlo como por los casos concretos analizados (comunicació).*
- *Molt bon comunicador... un parell de sessions serien necessàries (conductes disfuncionals).*
- *Sovint queden temes o recursos pendents a les classes. Tots els professors comenten: ho veurem després però mai queda temps per fer-ho.*
- *La gestió del temps que han fet alguns formadors no ha estat prou eficaç.*
- *Es podria haver potenciat més la participació i l'intercanvi d'experiències entre nosaltres a través de l'expressió oral.*



Gràfic 28 Valoració bloc 3 curs 06/07



Gràfic 29 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 3 (curs 06/07)

Observacions:

El procés formatiu del bloc 3 està valorat molt favorablement. En aquest bloc s'observa que baixen lleugerament les puntuacions més altes.

La majoria de puntuacions estan entre el 4 i el 5.

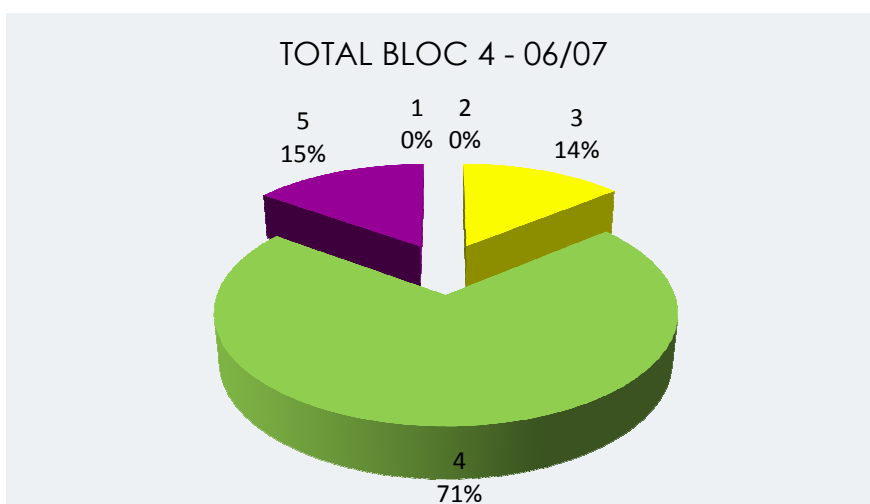
Les puntuacions generals tenen una escala d'1 a 5 i les puntuacions de les sessions d'1 a 4.

Es va notar un lleuger descens en les puntuacions. Es va decidir de reforçar l'acompanyament.

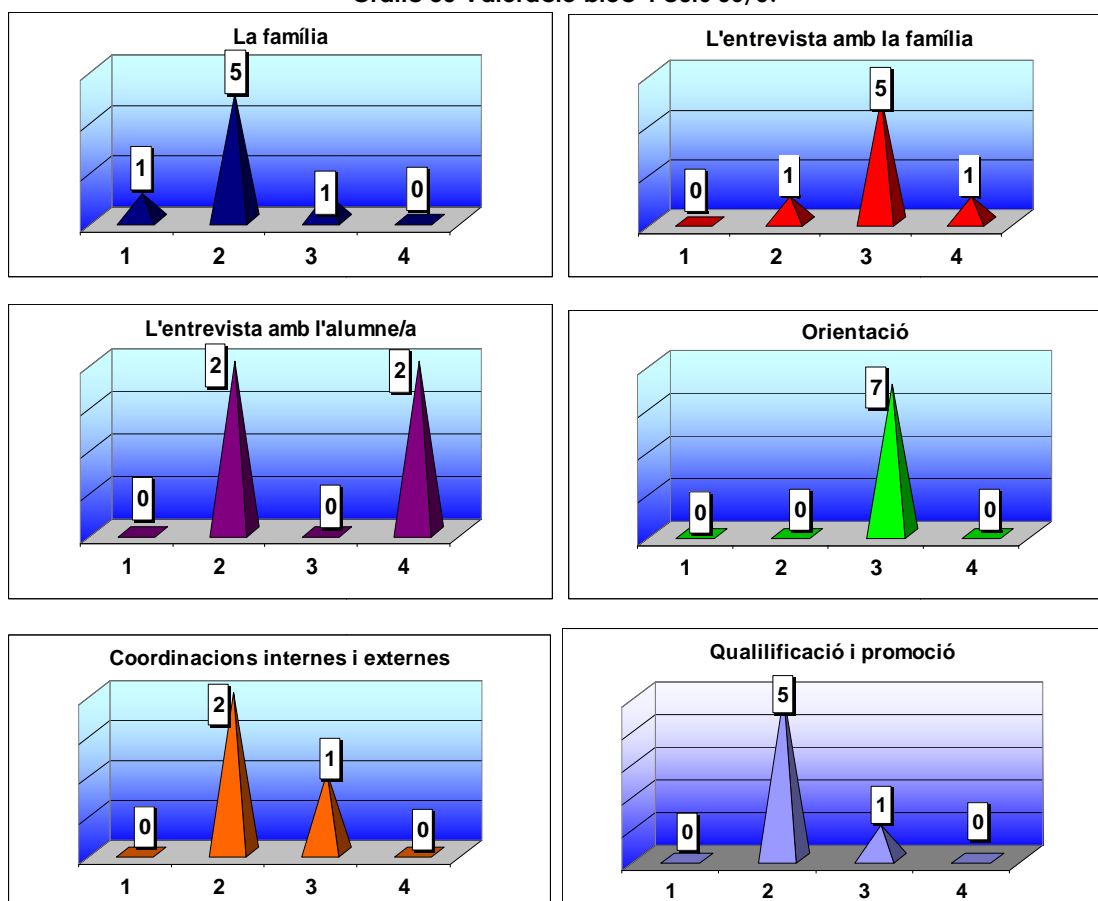
Destaquen, amb diferència, les sessions de dinàmiques de grup. El seminari de mediació es va decidir de fusionar-lo amb convivència i competència social. S'havia de redefinir la sessió de convivència i treball en valors. La sessió de convivència i assetjament es va decidir passar-lo a seminari.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Agrair la vostra ajuda.*
- *Poc temps entre les diferents activitats, per descansar o reflexionar sobre allò treballat.*
- *Es nota que ve de les aules de secundària (dinàmiques de grup).*
- *Me ha parecido muy bien y muy posible de aplicar. Tanto la dinámica como el profesor muy apropiado. (dinàmiques de grup).*
- *Molt interessant perquè va ser molt pràctica (dinàmiques de grup).*
- *Més que una sessió hauria de ser un seminari de cap de setmana, no només pel tema sinó per la dinàmica i l'exposició utilitzada (assetjament escolar).*
- *La dinámica de mediar en la misma sesión me parece el método ideal para conocer qué es la mediación (mediació).*
- *El tema molt interessant però la dinàmica no va ser-ho (mediació).*
- *Un desastre en quan a la preparació. No tenia gens d'experiència en mediació escolar. (mediació).*
- *Poc temps entre les diferents activitats per descansar o reflexionar sobre allò treballat.*
- *No encontré el interés, eliminaría la sesión (convivència i treball en valors).*
- *Las conferencias no las encontré interesantes (III Jornades)*
- *Molt bé els tallers no tant les ponències (III Jornades).*



Gràfic 30 Valoració bloc 4 curs 06/07



Gràfic 31 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 06/07)

Observacions:

El procés formatiu del bloc 4 augmenta de puntuacions. En aquest bloc s'observa que pugen lleugerament les puntuacions més altes respecte el bloc 3.

La majoria de puntuacions estan en el 4 i 5.

La sessió de la família es va veure que era important i encertat en continguts però s'havia de canviar metodologia. La sessió de entrevista en família va millorar substancialment en canviar de metodologia. Tot i amb una formadora nova, i amb nova metodologia, la sessió d'entrevista amb l'alumnat es va veure que s'havien de redefinir continguts i metodologia. Malgrat les millores en el bloc, en general si es compara amb els altres cursos es pot observar que no hi ha millores importants. Es notava que en aquest bloc hi havia cansament. Es va plantejar nous canvis metodològics, especialment a les sessions de família, coordinacions, entrevista amb l'alumnat i promoció.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Considero que domina muy bien el tema (orientació).*
- *Dio ideas muy buenas però fue desordenada en su desarrollo (família).*
- *El tema és molt interessant però la formadora no el va desenvolupar gaire. Aquesta formadora se li pot treure molt suc, però anava d'un tema a un altre (família).*
- *La formadora molt bona però va fer més aviat una classe de tutoria en general (entrevista amb l'alumnat).*
- *Muy buena profesional però no desarrolló el tema que se le pedía (entrevista amb l'alumnat),*

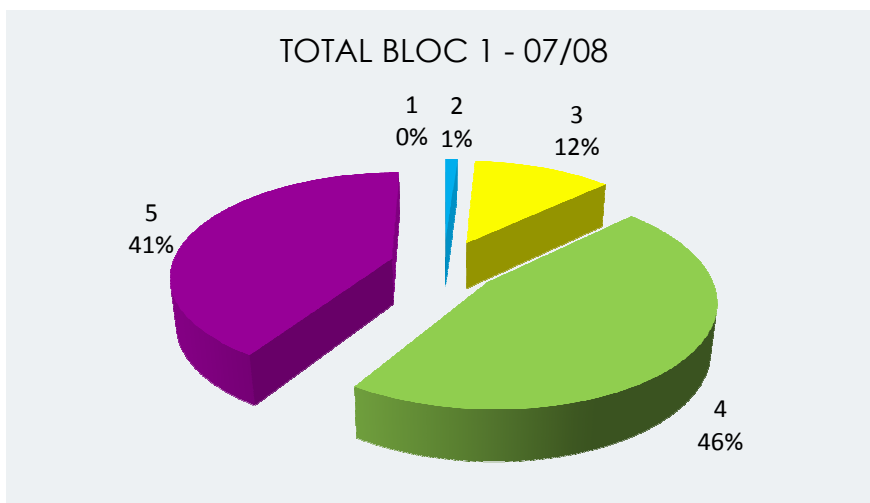
○ **Curs 2007-08**

Valoracions

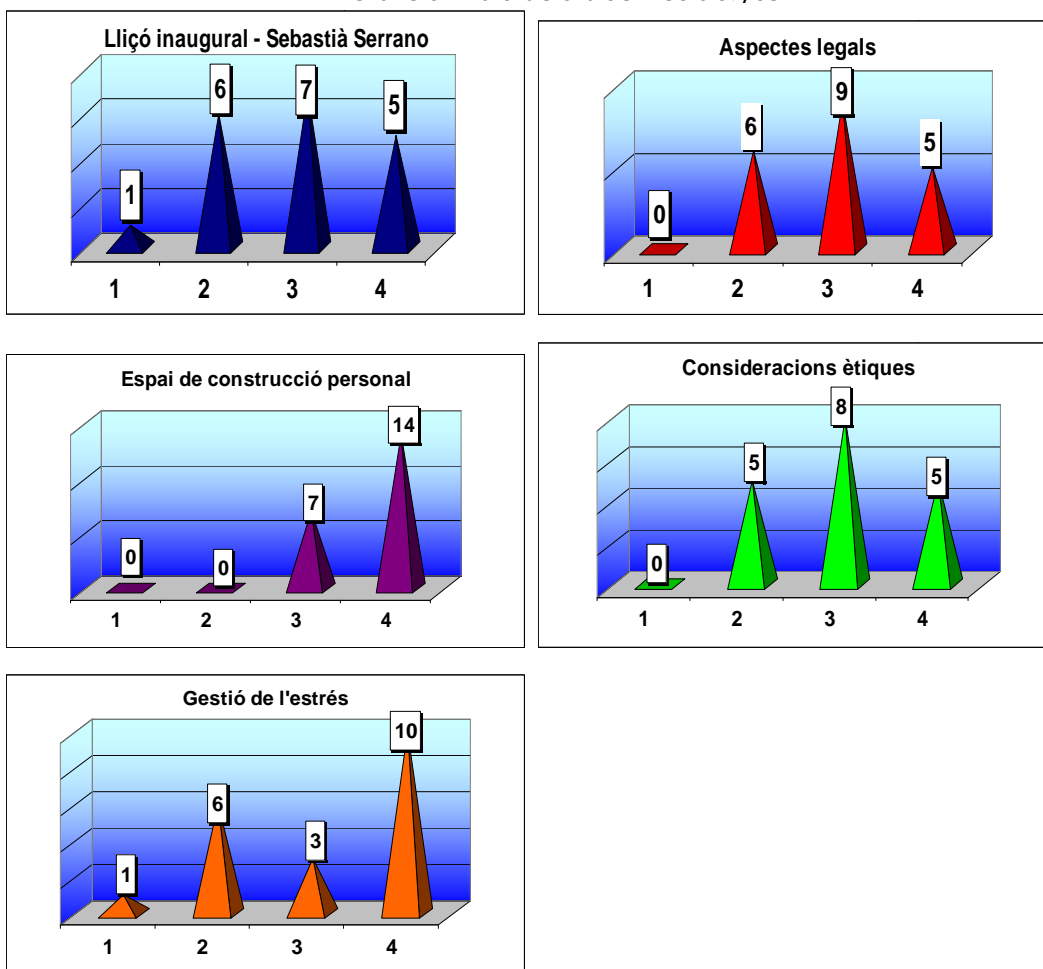
Les graelles amb totes les dades quantitatives aportades pel professorat es poden trobar a l'annex 6.7. amb el desglossament de la puntuació de cada ítem.

Les puntuacions generals tenen una escala d'1 a 5 i les puntuacions de les sessions d'1 a 4.

Les ponderacions de les puntuacions generals i dels formadors de cada bloc queden reflectides en els següents gràfics:



Gràfic 32 Valoració bloc 1 curs 07/08



Gràfic 33 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 07/08)

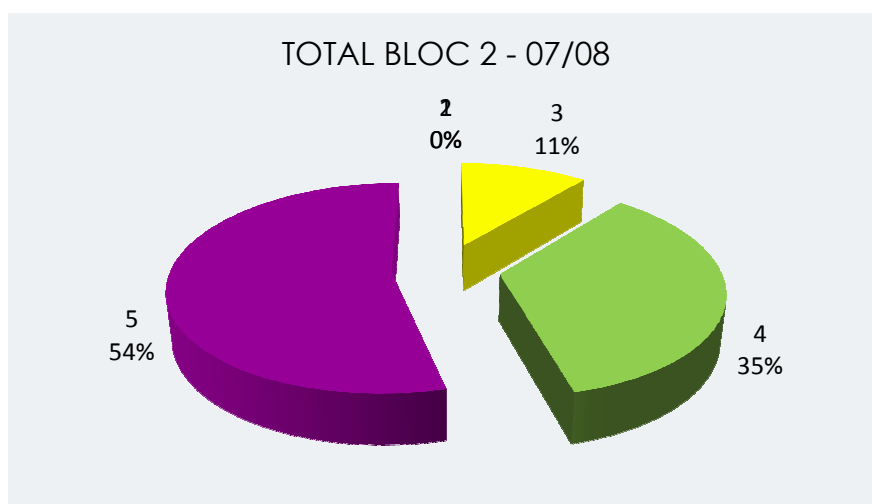
Observacions:

El procés formatiu del bloc 1 està valorat molt favorablement. La majoria de puntuacions estan entre el 4 i el 5.

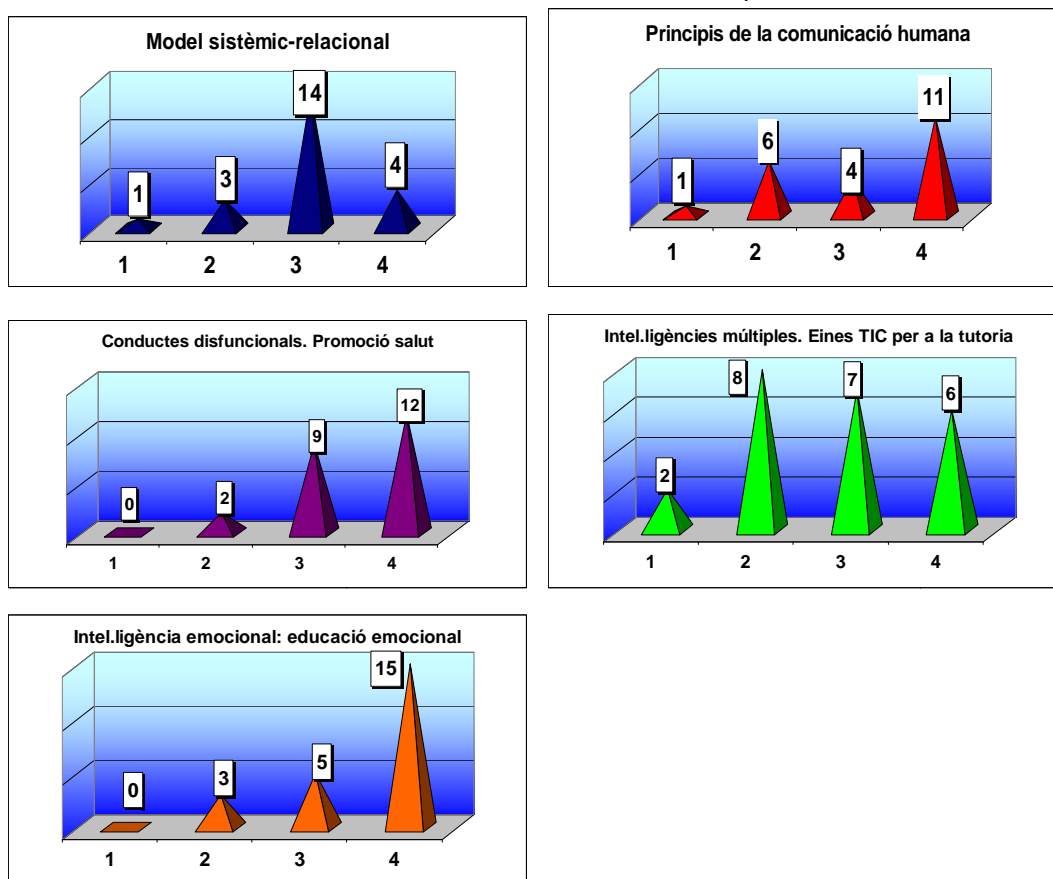
La majoria de formadors estan ben valorats. La sessió de consideracions ètiques ha millorat molt la seva puntuació. L'espai de construcció personal continua mostrant una puntuació molt elevada.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *És el bloc que m'ha agradat més. Sortia molt contenta de les sessions.*
- *Crec que s'hauria d'ampliar la part de construcció personal.*
- *El que més m'agrada és saber que puc contactar amb els formadors després del curs.*
- *M'agradaria que després del curs quedés un equip d'assessorament individual.*
- *Seria fantàstic fer un seminari amb el Serrano (inaugural).*
- *Interessantíssim. Va ser un gran començament de postgrau (inaugural).*
- *Va ser una conferència molt dolenta (inaugural).*
- *M'agrada molt el breu repàs de les lleis (aspectes legals).*
- *Molt interessant per que moltes vegades no sabem que hem de fer, drets, ... (aspectes legals).*
- *Per lo pesats que són els continguts ho va transmetre molt bé, relacionant les coses, i ficant exemples (aspectes legals).*
- *Falten hores per aprofundir en aspectes de la organització i relacions entre docents (construcció personal).*
- *Hem va fer pensar molt, ja que mai m'havia parat a pensar que el passat influís tant en el present (construcció personal).*
- *M'agrada per que sap escoltar. M'ha fet plantejar coses personals en les quals no havia caigut i que són bàsiques pel meu treball (construcció personal).*
- *Les millors sessions, les més profitoses (construcció personal).*
- *El Josep Puig i la Xus impressionants, clars, amb exemples pràctics (consideracions ètiques).*
- *Molt interessant (consideracions ètiques).*
- *No era necessària (promoció).*
- *Impressionant el treball personal i les connexions que es fa entre el que fas i el que has fet (gestió estrés).*
- *Crec que ens farà canviar quan ho haguem assimilat (gestió estrés).*



Gràfic 34 Valoració bloc 2 curs 07/08



Gràfic 35 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 2 (curs 07/08)

Observacions:

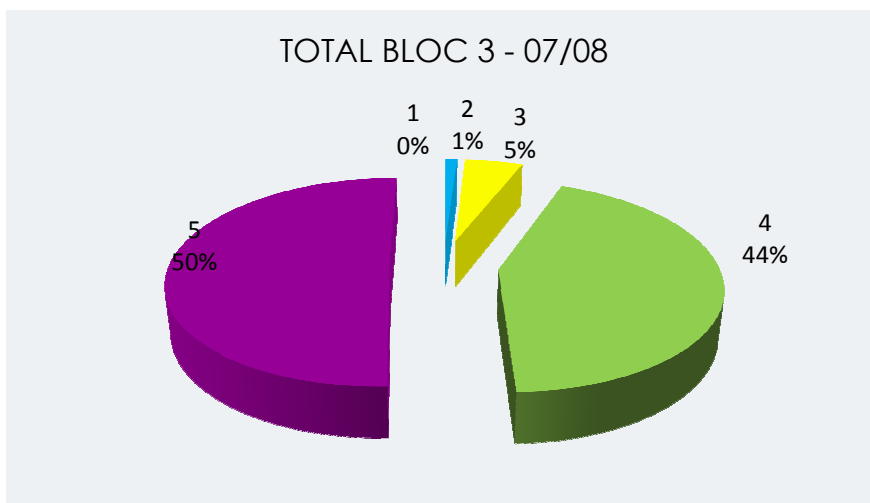
El procés formatiu del bloc 2 està valorat molt favorablement. La majoria de puntuacions estan en el 5.

La majoria de formadors està ben valorat. El fet de fusionar conductes disfuncionals i promoció de la salut ha fet que les puntuacions del seminari

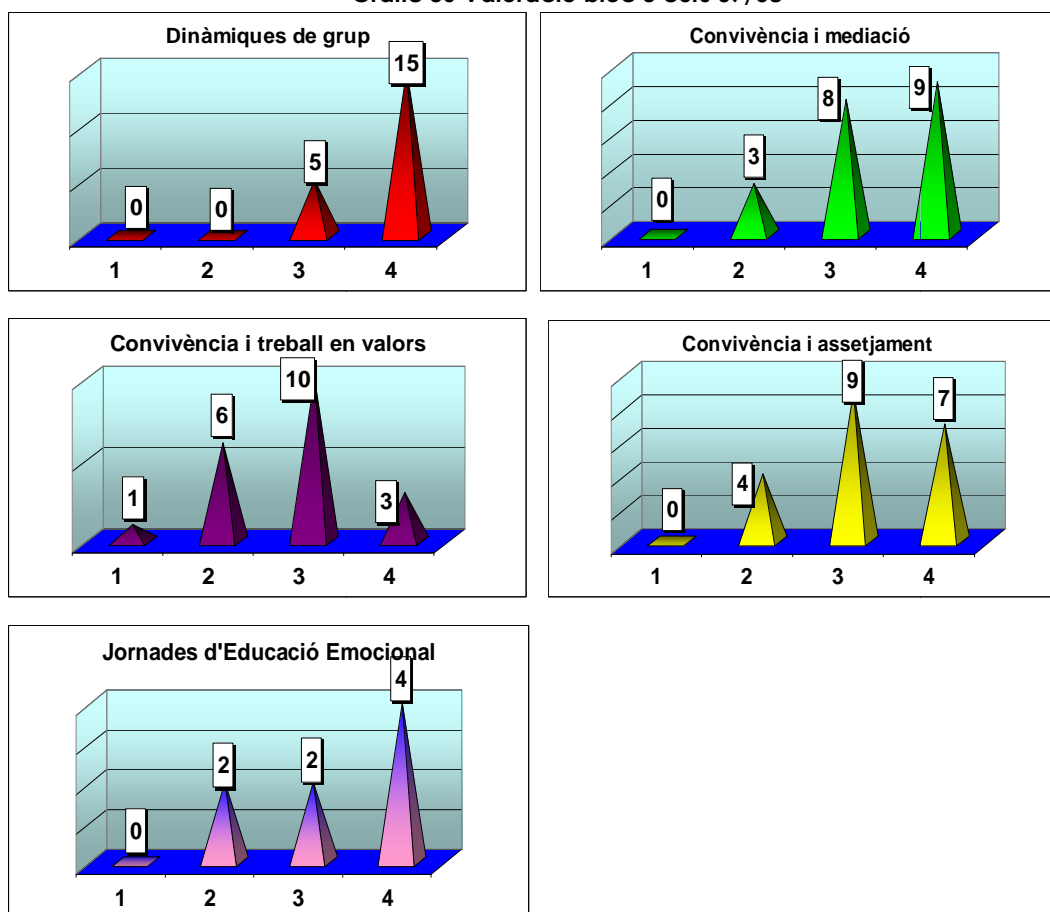
creat siguin molt altes. Les més ben valorades van ser les d'educació emocional, conductes disfuncionals. Les sessions de comunicació i la de intel·ligències múltiples i TIC tenen certa dispersió en la puntuació.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Aquest bloc ha estat excel·lent, espectacular.*
- *Estic molt contenta tant a nivell teòric com pràctic així com la relació que s'ha establert amb els altres companys.... Crec que formem un gran equip. Recomano el postgrau a tothom que estigui en aquest camp laboral.*
- *M'ha agradat molt i els professors han estat molt bé, han explicat bé, han fet dinàmiques que podem posar en pràctica amb els nostres alumnes i tot ha estat molt actual.*
- *Molt satisfeta amb la dinàmica de role-playing. Molt útil per aclarir conceptes (model sistèmic).*
- *Molt bona connexió entre la teoria i pràctica. La metodologia clara i concisa. Molt bona docent (model sistèmic).*
- *La part més interessant van ser les seves experiències professionals amb nens i pares (model sistèmic).*
- *Molt interessant. Ens va apropar a problemàtiques adolescents actuals, cosa que s'agraeix, sobre tot pels que encara no exercim. Ens va deixar amb les mans plenes d'eines per utilitzar. La seva metodologia va ser molt clarificadora amb interpretacions boníssimes. (conductes disfuncionals).*
- *La sessió va ser una mica avorrida: molta informació, molt ràpid i en poc temps i no la vàrem poder posar en pràctica. (TIC).*
- *Classe massa ràpida i explicada a la babalà. Pràctica i poc útil (TIC).*
- *Interessant però l'aula no es prestava a estar concentrats i atents. Millor centrar-nos en algunes pàgines i treballar sobre allò (TIC).*
- *La sessió em va agradar molt i el ponent molt bo (conductes disfuncionals).*
- *Molt interessant i enriquidora i em va aportar moltes idees (intel·ligències múltiples).*
- *Excel·lent, sessions increïbles, enormement generós (educació emocional) (Repetit).*
- *S'hi podria dedicar més temps. Una manera seria preparar unes lectures prèvies a les sessions del Bisquerra per poder aprofundir en el tema (educació emocional).*
- *Ens vam "endiosar" en un tema molt profund (amor i felicitat), cadascú en tenia el seu propi concepte i vam entrar en un bucle. .. Crec que nosaltres mateixos no vam ser capaços de sortir-ne (educació emocional).*
- *Molt interessant però manca de temps. Gran professional (comunicació).*
- *No em va acabar de convèncer amb els seus arguments. Defensava que res era impossible quan la realitat demostra que hi ha llocs on no tenim poder d'actuació, això ens portaria a una sensació contínua de fracàs (comunicació).*
- *No eliminaria la sessió però canviaria el ponent (comunicació).*



Gràfic 36 Valoració bloc 3 curs 07/08



Gràfic 37 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 3 (curs 07/08)

Observacions:

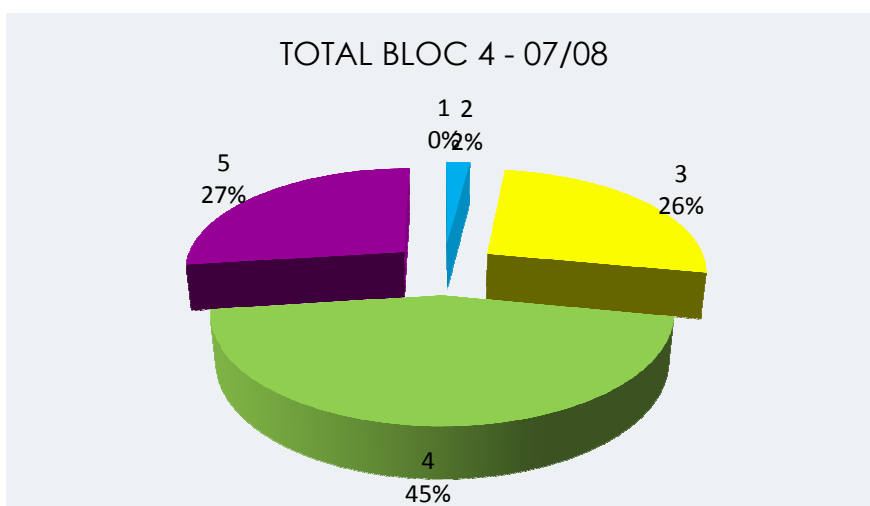
El procés formatiu del bloc 3 està valorat molt favorablement. En aquest bloc s'observa que les puntuacions es mantenen altes.

La majoria de puntuacions estan en el 5.

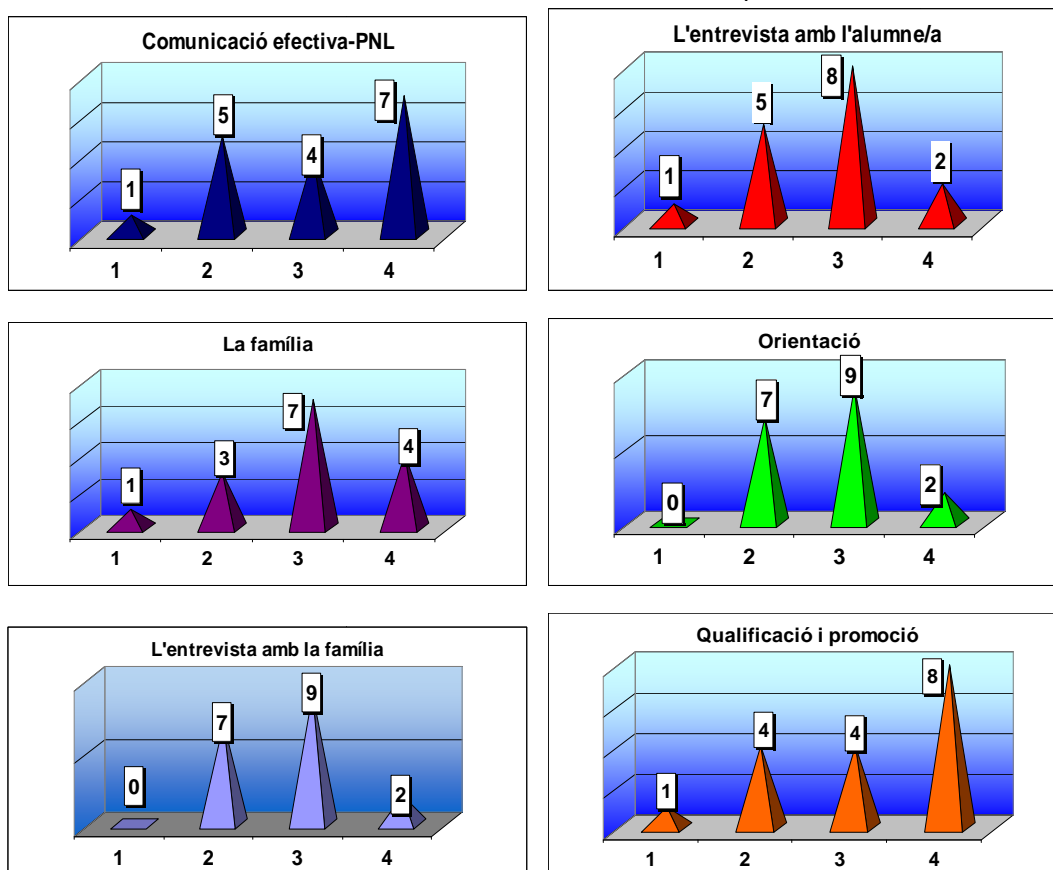
Continuen destacant, amb diferència, les sessions de dinàmiques de grup. El seminari de convivència i mediació, que era una fusió de diverses sessions, amb canvi de formador, va obtenir bones puntuacions. La sessió de convivència i treball en valors també va obtenir bones puntuacions. El seminari de convivència i assetjament, també va obtenir molt bones puntuacions. Es va decidir no incloure les jornades d'educació emocional com assistència obligatòria a la formació del postgrau, doncs la seva assistència era complicada pel professorat al trencar l'horari habitual.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Excel·lent, molt bé. Se'm va fer curta. Les millors sessions del postgrau. Molt bé les dinàmiques de grup (dinàmiques grup).*
- *Molt bé, molt interessant, molt didàctica i profitosa. Cal que n'aprenuem més per poder-ho transmetre als alumnes. Ens ha ofert eines i recursos molt pràctics (convivència i mediació).*
- *Excel·lent, molt interessant i ben exposada. Molt enriquidor (assetjament).*
- *Sessió molt teòrica. S'hauria de donar un enfocament més pràctic i participatiu. La primera part de l'exposició era molt òbvia i completament prescindible. Una sessió entre dos és un atabalament (assetjament).*
- *Varen ser molt interessants però no em varen aportar res de nou (Jornades)*
- *Bé, sessió profitosa (convivència i valors).*
- *No va aportat coses noves. Massa teòrica (convivència i valors).*



Gràfic 38 Valoració bloc 4 curs 07/08



Gràfic 39 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 4 (curs 07/08)

Observacions:

El procés formatiu del bloc 4 augmenta de puntuacions. En aquest bloc s'observa que baixen lleugerament les puntuacions més altes respecte el bloc 3. Sembla que es consolida l'efecte cansament.

La majoria de puntuacions estan en el 4 i 5.

El fet d'introduir una sessió de comunicació i PNL i el canvi de metodologies en algunes sessions sembla que ha ajudat a invertir la inèrcia a la baixa de totes les sessions. La sessió família va millorar substancialment en canviar de metodologia. La sessió d'entrevista amb l'alumne va millorar substancialment amb la redefinició de continguts i metodologia.

Per un error en la confecció del qüestionari no es va avaluar la sessió de coordinacions.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *La PNL va semblar-me un tema molt interessant (PNL) (repetit),*
- *Ampliar la part pràctica de formular objectius (PNL).*
- *Una mica caòtica a l'hora d'explicar (PNL).*
- *Un tema pesat però necessari (orientació).*
- *No era necessari fer un seminari (M.Alvarez) (repetit)*
- *Molt bé (entrevista alumnat).*
- *La sessió es va fer curta (família).*

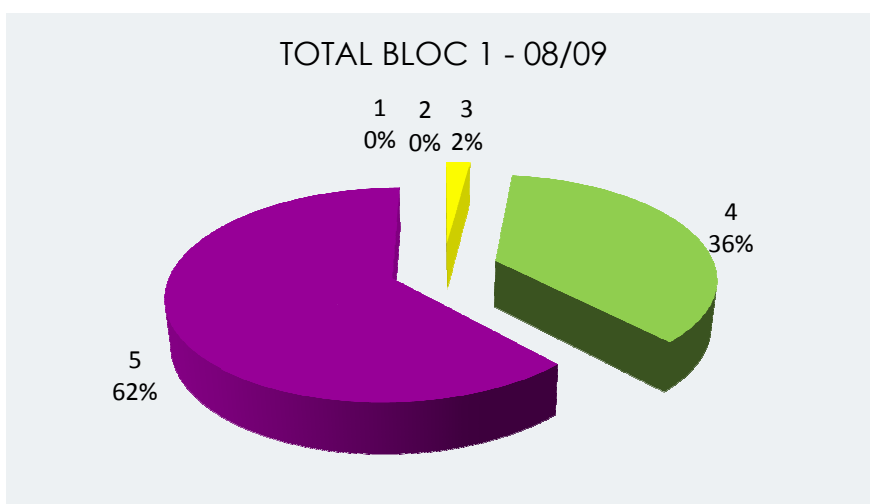
○ **Curs 2008-09**

Valoracions

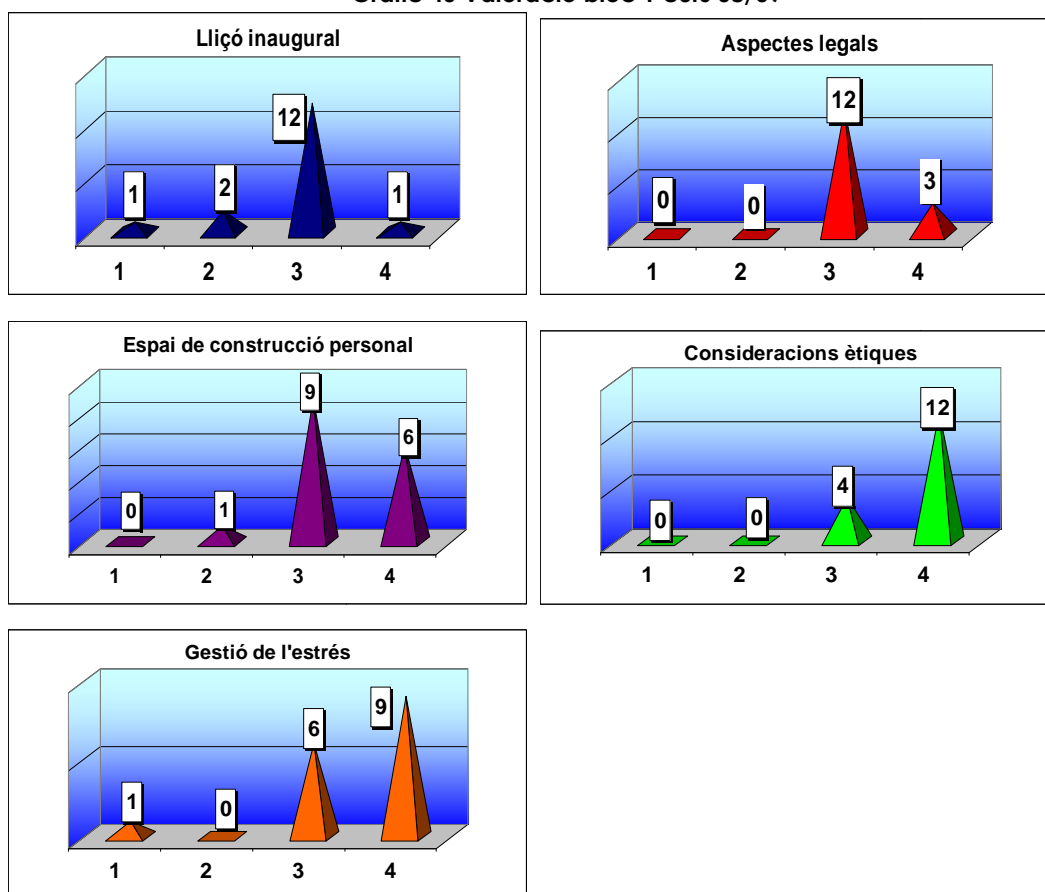
Les graelles amb totes les dades quantitatives aportades pel professorat es poden trobar a l'annex 6.8 amb el desglossament de la puntuació de cada ítem.

Les puntuacions generals tenen una escala d'1 a 5 i les puntuacions de les sessions d'1 a 4.

Les ponderacions de les puntuacions generals i dels formadors de cada bloc queden reflectides en els següents gràfics:



Gràfic 40 Valoració bloc 1 curs 08/09



Gràfic 41 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 1 (curs 08/09)

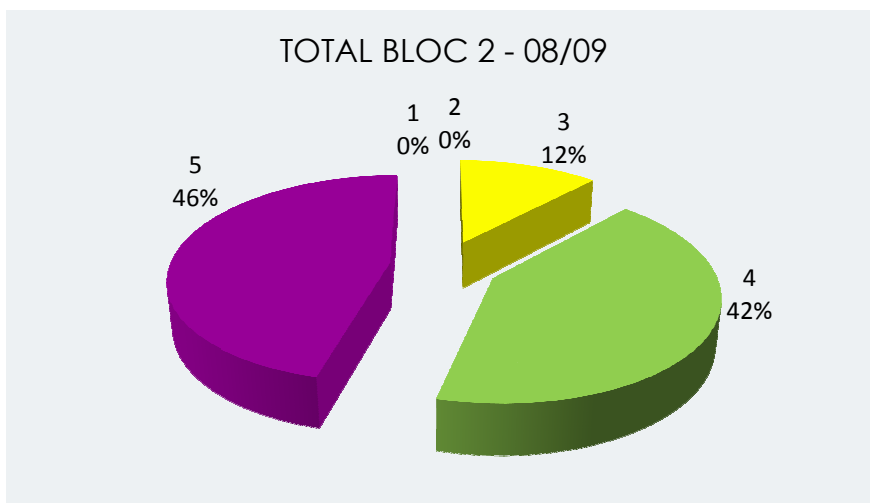
Observacions:

El procés formatiu del bloc 1 està valorat molt favorablement. El 98% de les puntuacions estan entre el 4 i el 5, essent el 5 el més puntuat, amb diferència.

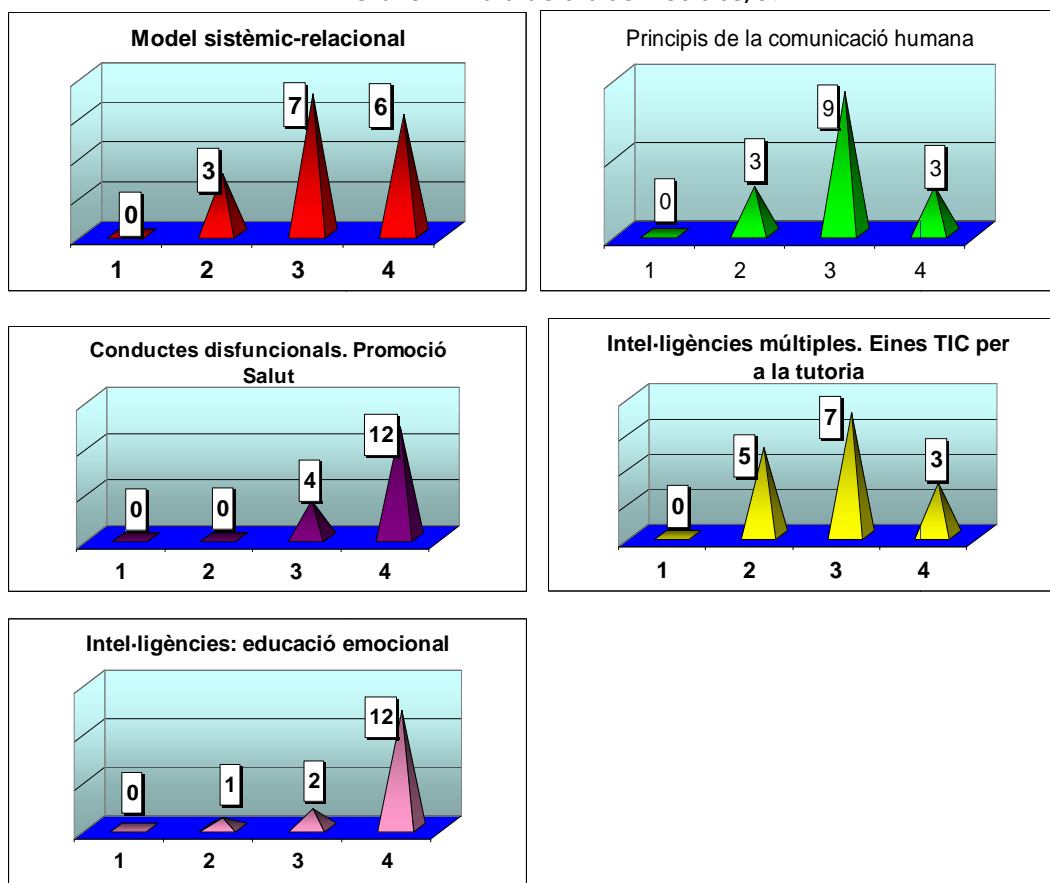
La majoria de formadors està ben valorat. La sessió de consideracions ètiques ha millorat molt la seva puntuació. L'espai de construcció personal continua mostrant una puntuació molt elevada. Tot apunta a que és un bloc clarament consolidat.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Dedicaria més temps al Bloc 1.*
- *Personalment, m'ha faltat hores a la gestió de l'estrès docent i desenvolupament personal.*
- *Flojo. Metodología muy basada en el sentimiento y poco en el control mental. Demasiados "tacos" pese a estar entre adultos (gestió estrés).*



Gràfic 42 Valoració bloc 2 curs 08/09



Gràfic 43 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 2 (curs 08/09)

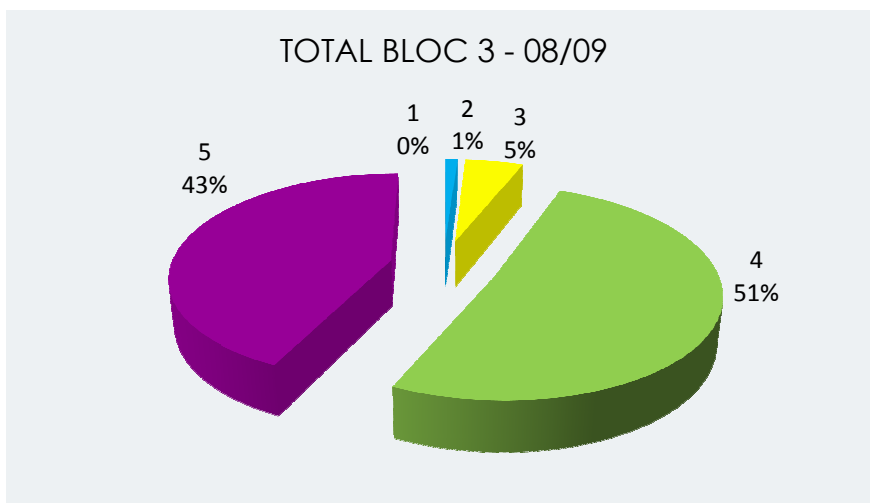
Observacions:

El procés formatiu del bloc 2 està valorat molt favorablement. La majoria de puntuacions estan en el 5.

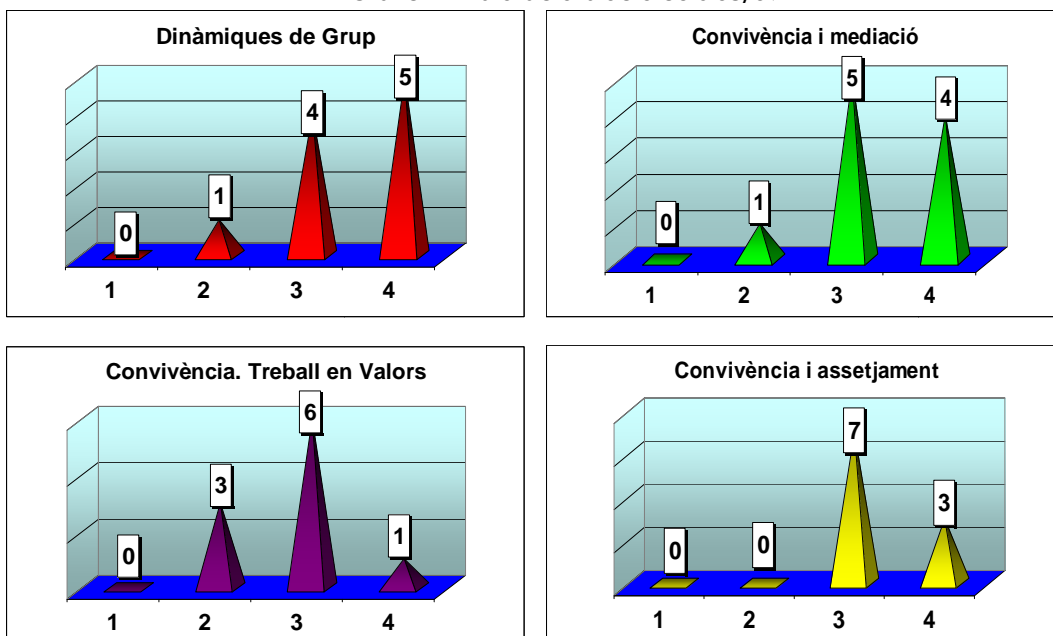
La majoria de formadors està ben valorat. El seminari de conductes disfuncionals i promoció de la salut es manté en puntuacions molt altes. Han estat les més ben valorades juntament amb les d'educació emocional. La sessions de comunicació i la de intel·ligències múltiples i TIC mantenen una dispersió similar en la puntuació.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *M'hagués agradat aprofundir més i rebre més formació en educació emocional i relacions funcionals. Des del meu punt de vista el seminari d'Educació Emocional, i tractant-se d'un tema tant complex, s'ha desenvolupat en poques hores. Ha faltat la part pràctica.*
- *A mi personalment m'agrada molt com es realitza actualment, tot i que en alguna sessió es podria insistir més sobre aspectes pràctics a l'aula, si es donen les pautes per desenvolupar les eines personals per fer-ho.*
- *Les errades i disfuncions del Moodle han dificultat baixar-se els documents d'internet.*
- *El contingut és interessant i revelador. La Roser és una noia de caràcter, però en sap (model sistèmic-relacional).*
- *Sessió interessant pel contingut, però un pèl dispersa. (comunicació).*
- *Caldria aprofundir més amb el mateix nombre d'hores (comunicació).*
- *Suficient. Queden clares moltes qüestions (conductes disfuncionals).*
- *Continguts interessants i útils, exposició ordenada i clara. Et quedes amb ganes de més. (conductes disfuncionals).*
- *Molt interessant!! Dedicar més hores a les TIC relacionades amb tutoria i també com insertar les IM a casos concrets. (ella ho fa fantàstic, però crec que falten hores)(intel·ligències múltiples, eines TIC per a la tutoria).*
- *Crec que aquí cal un replantejament del contingut i la presentació (intel·ligències múltiples, eines TIC per a la tutoria).*
- *El tema és interessant però crec que li va faltar cos, jo no li vaig veure sentit, i crec que el tema si que el té (intel·ligències múltiples, eines TIC per a la tutoria).*
- *Suficient el nombre d'hores. El tema és molt interessant però dona les pautes generals molt clares. Potser fer alguna pràctica més a classe, de les proposades al dossier (educació emocional).*
- *Interessant i dinàmic, un exemple de sessió, on es fan servir vàries de les intel·ligències múltiples (educació emocional).*



Gràfic 44 Valoració bloc 3 curs 08/09



Gràfic 45 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 3 (curs 08/09)

Observacions:

El procés formatiu del bloc 3 està valorat molt favorablement. En aquest bloc s'observa que les puntuacions es mantenen altes.

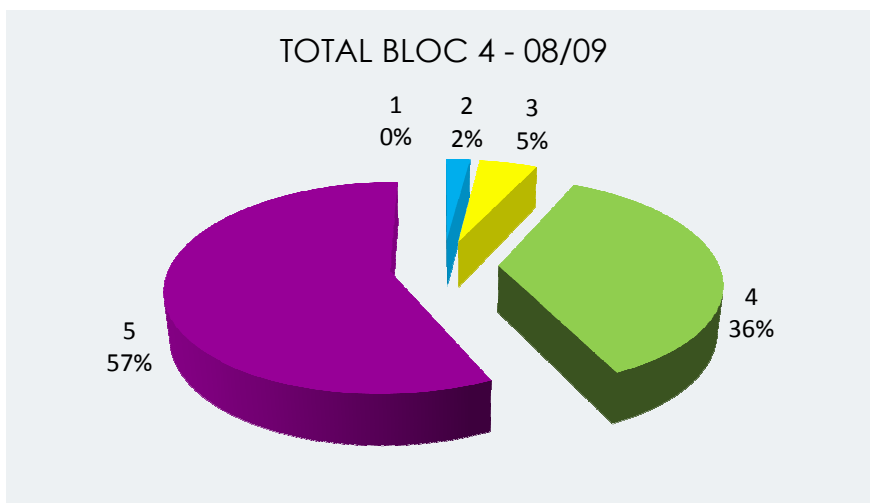
La majoria de puntuacions estan entre el 4 i el 5.

Continuen destacant per la seva alta puntuació les sessions de dinàmiques de grup. El seminari de convivència i mediació segueix amb bones puntuacions. La sessió de convivència i treball en valors també continua obtenint bones puntuacions, tot i que potser s'haurien d'introduir més activitats o casos pràctics. El seminari de convivència i assetjament també va obtenir molt bones puntuacions.

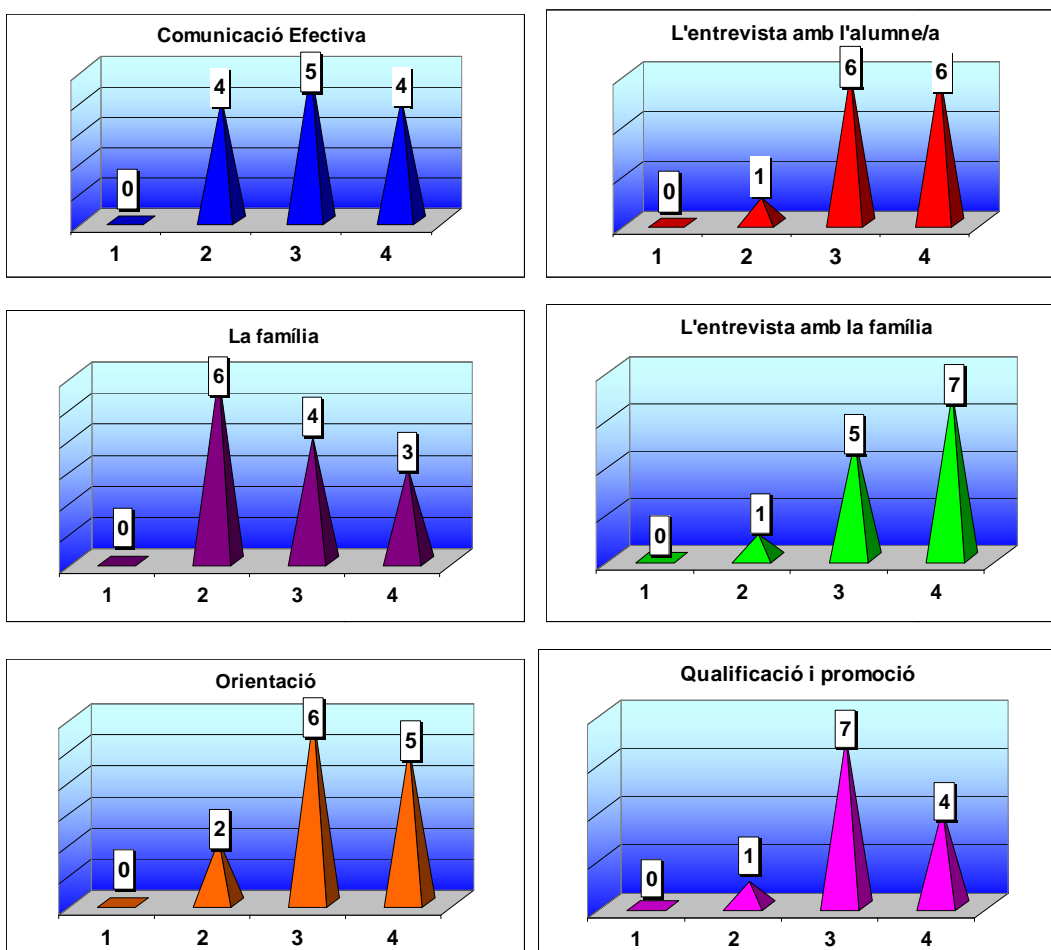
Sembla indicar que és un bloc compensat i motivador.

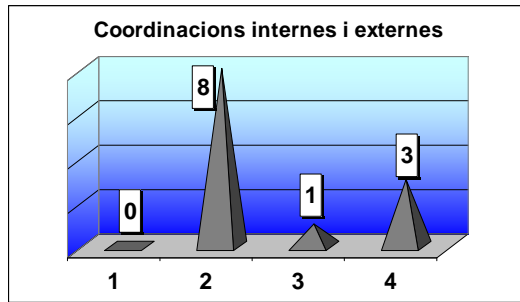
Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Potser cal una millor coordinació entre professorat per no haver de repetir continguts.*
- *Muy útil y dinámico. Buen material (dinàmiques de grup).*
- *Genial (dinàmiques de grup).*
- *Muy útil (convivència i mediació).*
- *Eché en falta más ejemplos prácticos (convivència, treball en valors).*
- *Muy útil. Faltó tiempo para dar más indicaciones sobre como intervenir/tratar el tema (convivència i assetjament).*
- *La sessió de bullying va ser excel·lent la reflexió i l'aplicació a l'aula (convivència i assetjament).*



Gràfic 46 Valoració bloc 4 curs 08/09





Gràfic 47 Conjunt de les valoracions de les sessions del bloc 4 (curs 08/09)

Observacions:

El procés formatiu del bloc 4 contínuament augmentant de puntuacions. En aquest bloc, s'observa una millora de les puntuacions més altes respecte el bloc 3. En aquest curs no es pot dir que es noti l'efecte cansament.

La majoria de puntuacions estan en el 5.

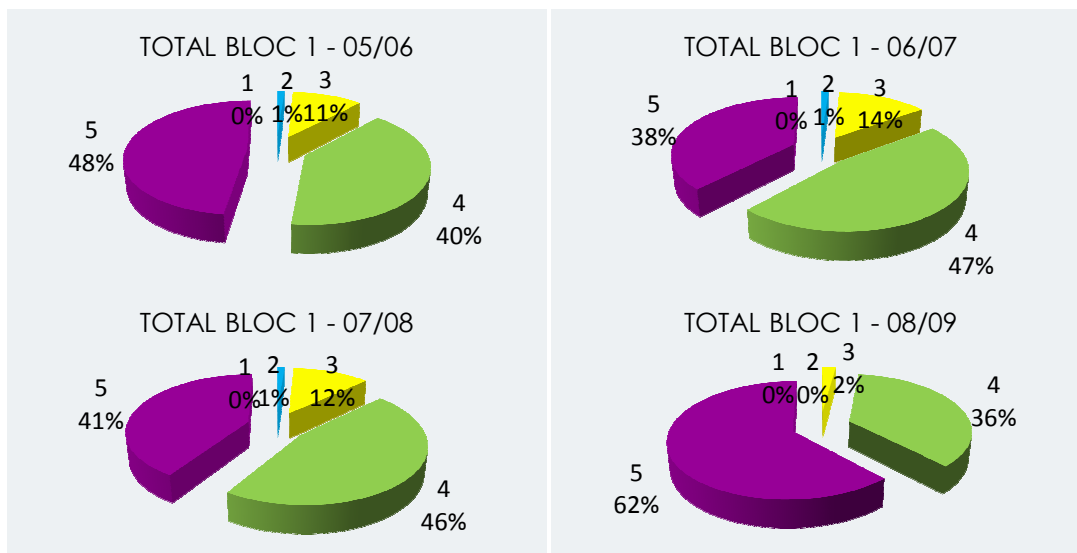
Es pot observar un equilibri entre totes les sessions. Destaca més l'entrevista amb la família. La sessió de coordinacions obté una puntuació baixa. És possible que ser la última sessió hi tingui alguna cosa a veure. Tot i això, sembla pertinent introduir metodologia més pràctica, més vivencial i amb casos pràctics.

Adjuntem transcripció d'alguns qüestionaris:

- *Es podria afegir una altra sessió; experiència d'un tutor a l'IES. Es podria portar un testimoni i dues alumnes.*
- *Crec que ha faltat aprofundir en el tema del Coaching, per tant allargar-lo (PNL).*
- *Igualment em van faltar eines per l'entrevista amb l'alumne (entrevista alumnat).*
- *Afegir casos pràctics, va ser cansada (coordinacions).*

6.2.3.2 Anàlisi de dades en comparativa de cursos

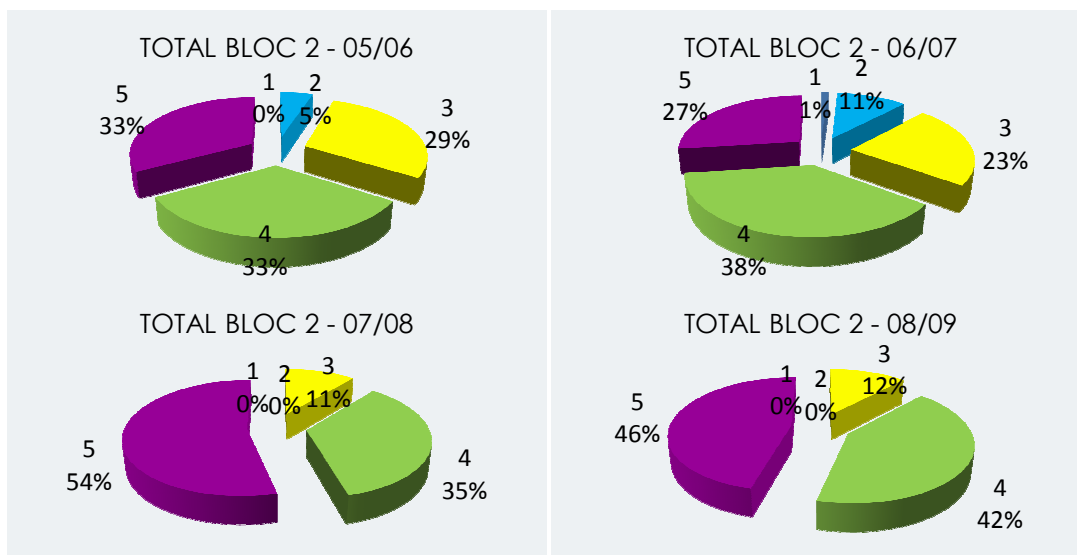
Bloc 1



Gràfic 48 Comparació de la valoració del bloc 1 segons cada curs

S'observa una constància en el bloc 1 al llarg dels cursos. L'últim curs és on està més ben valorat.

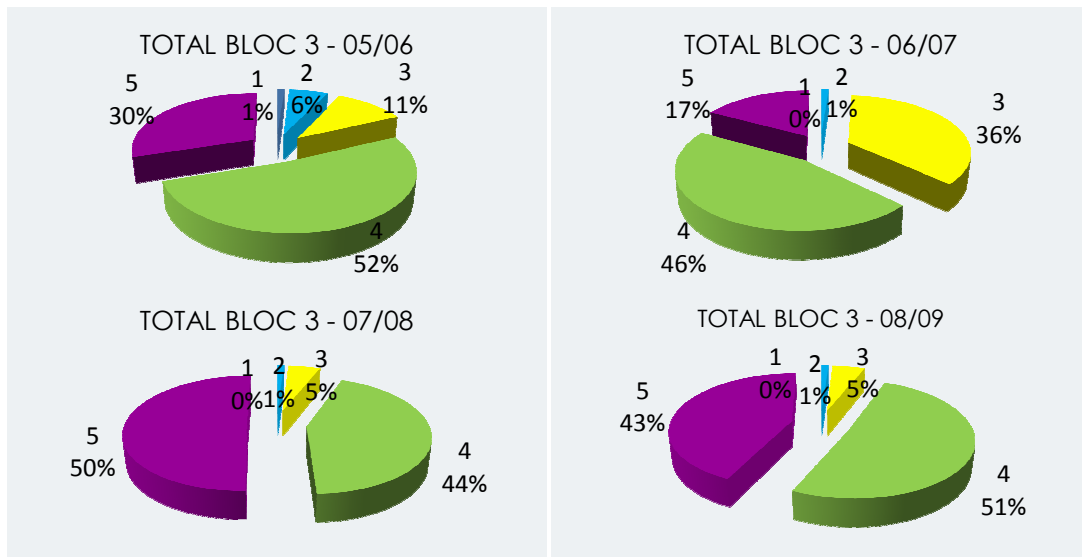
Bloc 2



Gràfic 49 Comparació de la valoració del bloc 2 segons cada curs

S'observa una millora lleugera, però progressiva, en el procés formatiu al llarg dels anys

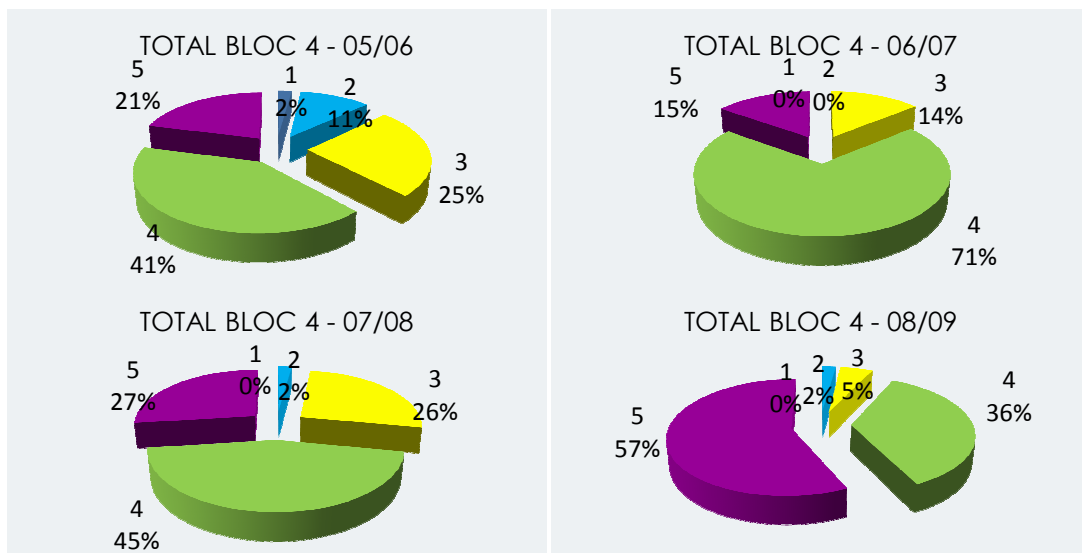
Bloc 3



Gràfic 50 Comparació de la valoració del bloc 3 segons cada curs

S'observa una evolució desigual. El curs 2006-07, tot i tenir una puntuació alta, va tenir les pitjors puntuacions de tots els cursos. Es nota una clara millora en els cursos següents

Bloc 4

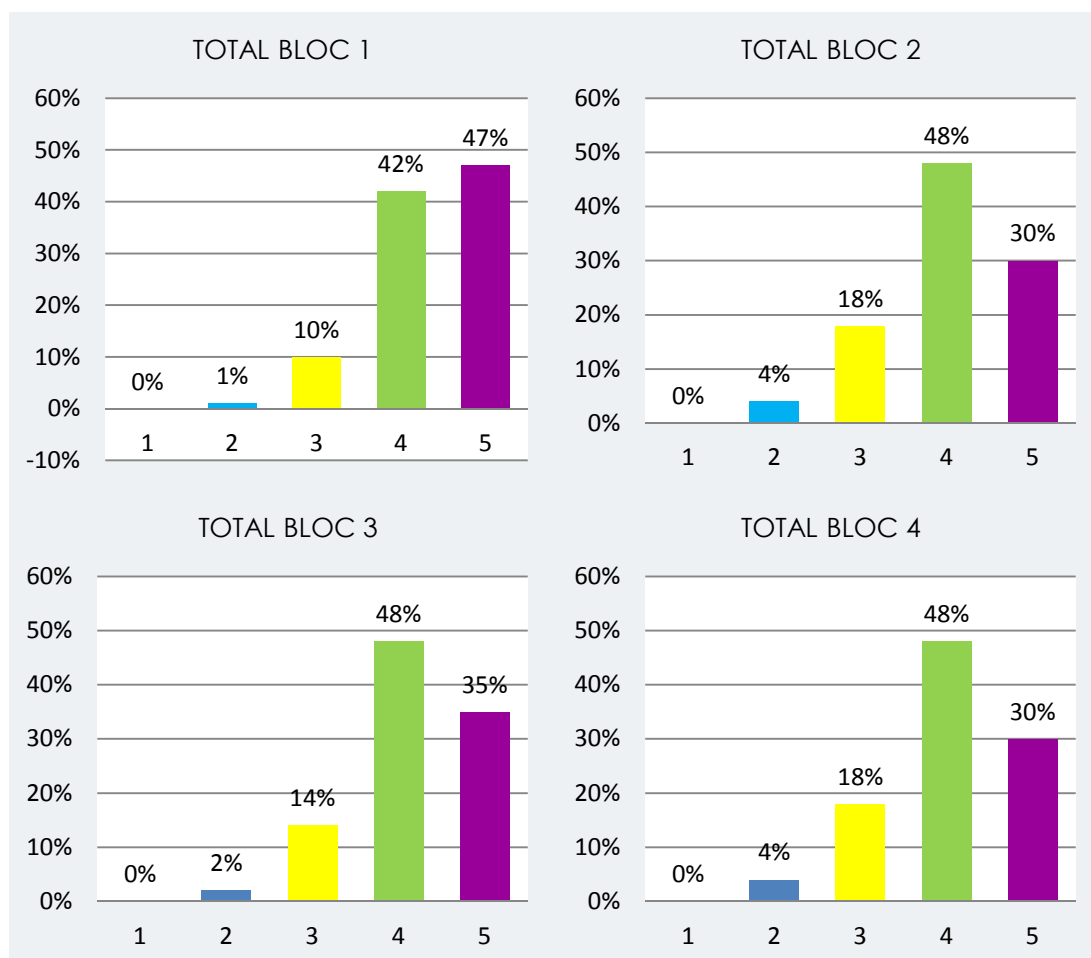


Gràfic 51 Comparació de la valoració del bloc 4 segons cada curs

S'observa un clar recorregut de millora en el procés d'aquest bloc.

6.2.3.3 Anàlisi de dades global.

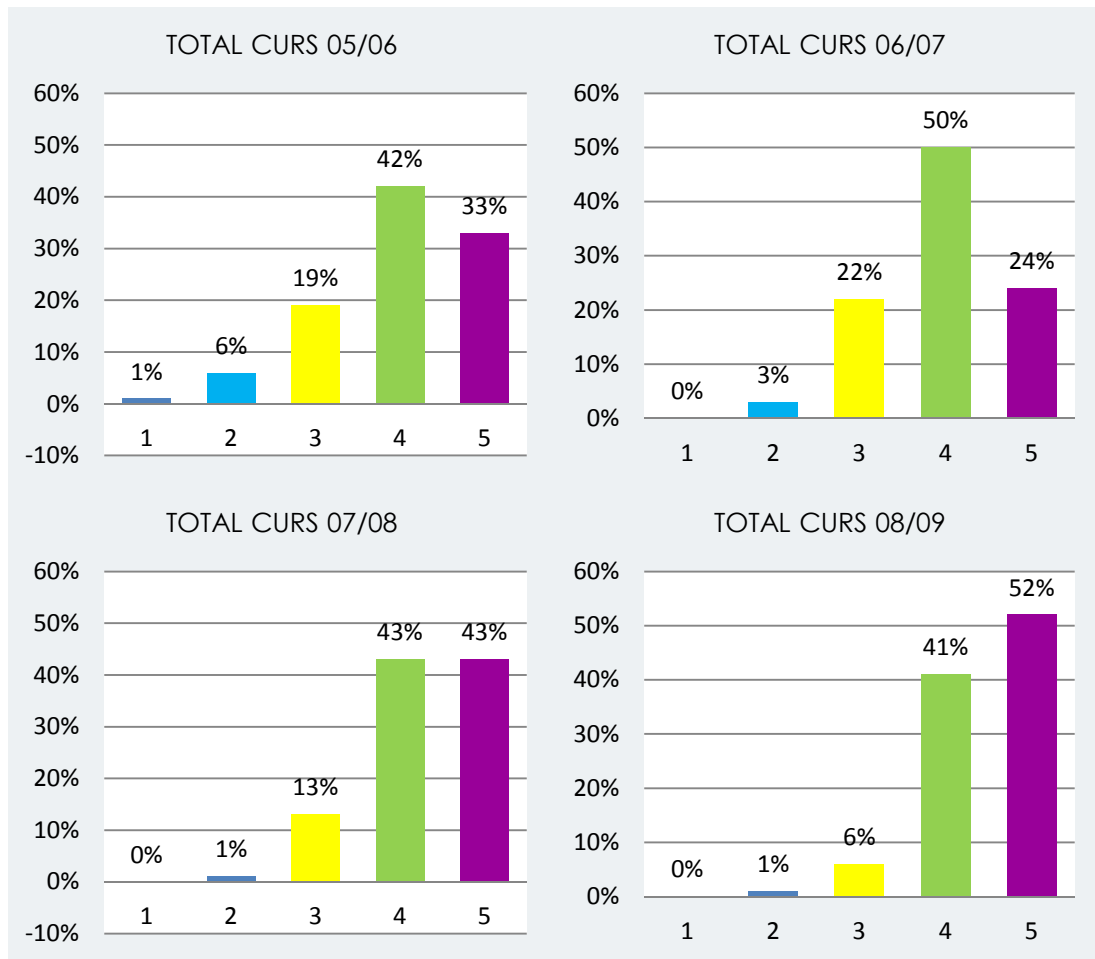
Anàlisi total per blocs:



Gràfic 52 Comparació total de la valoració segons blocs

En les puntuacions generals, es pot observar que el bloc 1, que és el bloc transversal, és el bloc més ben valorat i que es manté més estable al llarg dels diferents cursos. Progressivament, es pot observar com les puntuacions tenen un lleuger descens en cada bloc. A primera vista es podria pensar que apareix l'efecte cansament, però quan s'observa l'evolució de cada curs es veu que no és així, doncs es poden donar puntuacions inverses, especialment en el bloc 4. Aquesta recerca s'hauria de tornar a fer d'aquí a quatre anys més i comparar el procés evolutiu.

Anàlisi total per cursos



Gràfic 53 Comparació total de la valoració segons cursos

Les dades agrupades per cursos, mostren l'evolució seguida. Els dos primers cursos tenen una valoració similar, en la qual s'observen les mancances que s'han mostrat i que es van detectar. Posteriorment, les dades mostren una clara tendència a la millora en els dos últims cursos, efecte possiblement dels canvis que s'han anat produint i que hem comentat anteriorment.

Els resultats mostren clarament que encara queda recorregut per a la millora, com ha quedat constància al fer l'anàlisi minuciosos per blocs.

6.2.4/ CONCLUSIONS

Un cop realitzat tot l'anàlisi de dades aportem les següents reflexions a tall de conclusions:

- Les dades aporten molta informació dels processos formatius que s'han seguit i com han estat aquests. Només s'ha presentat una part de totes les dades recollides, aquelles que dibuixen les línies generals de cada bloc. La presentació de tota la informació enriquiria l'aportació de dades, però generaria una documentació excessiva que desbordaria el treball global de recerca que s'ha portat a terme. S'ha prioritzat aportar una mirada holística. La resta d'informació, desglossada en els diferents àmbits, es pot trobar als annexos.
- El bloc 1, la construcció personal del professor com a tutor, es consolida com el més ben valorat del procés formatiu del postgrau de tutoria.
- Els canvis que s'han anat implementant al llarg dels cursos han afavorit que es donés una millora en les puntuacions dels diferents blocs.
- Les sessions de construcció personal, tot i les resistències inicials, són les més ben valorades al llarg de tots els cursos. Això posa de manifest la necessitat de fer un procés de reflexió personal sobre el posicionament que es pren per fer front a la tasca tutorial, i com aquesta té molt a veure amb les creences personals que s'han anat instal·lant a partir de les experiències viscudes.
- Les sessions de dinàmiques de grup estan altament valorades al llarg de tots els cursos. Possiblement el seu caire vivencial i participatiu, alhora que pràctic perquè es pot aplicar clarament en tutoria, fan d'aquestes sessions un nucli important de la formació.
- La gestió emocional també és un dels apartats més ben valorats al llarg de tots els cursos. Aquest aspecte posa de manifest com és d'important el fet de l'educació emocional. Tot indica la necessitat que té al tutor de poder regular les seves emocions per establir unes bones relacions amb l'alumnat o amb els diferents agents educatius.
- La millora de l'estrès també és un seminari que puntua molt estable al llarg de la formació, tot i que desperta postures controvertides en ser un

espai molt vivencial. Sembla ser que el fet de que estigui situat al final de la formació es tolera millor el fer un treball en profunditat a nivell personal.

- S'ha consolidat molt clarament la necessitat de comprendre les conductes disfuncionals. Saber quines causes hi ha al darrera d'una conducta pertorbadora i saber quin ha de ser el posicionament correcte davant d'aquesta. Aquest fet tranquil·litza molt al tutor, ja que si es pot fer alguna cosa, perfecte, i si no saber fer una derivació.
- En el tema de la família va costar trobar l'equilibri. Es veu com un tema necessari i emergent a secundària. Sembla que s'ha trobat la metodologia i els continguts adequats.
- Probablement es doni l'efecte cansament tal i com va avançant el curs, especialment en el bloc 4. Es dona al mateix moment el final del postgrau i el final del curs escolar. Aquest fet propicia un cansament en el professorat assistent a la formació. Aquesta situació ha fet que al bloc 3, i especialment al 4, s'hagin revisat metodologies i continguts per mantenir el grau de motivació. Objectiu que segons les dades sembla que s'està aconseguint.

6.3 AVALUACIÓ DEL PROCÉS EN PERSPECTIVA TEMPORAL

L'avaluació del procés segons el professorat és important, com s'ha vist. En aquesta avaluació es vol saber quina construcció cognitiva i emocional queda passat un temps d'haver fet la formació.

Aquest recull de dades que es presenta en aquest apartat, i que complementa les presentades fins al moment per fer l'avaluació de procés, té com a finalitat saber quina representació mental, ja sigui a nivell de constructe cognitiu o bé emocional, els queda al professorat del procés seguit amb la formació rebuda al cap d'un temps d'haver fet la formació.

Per portar-la a terme, es va optar per recollir la informació utilitzant la tècnica del grup de discussió. Tècnica àmpliament reconeguda per a l'obtenció de dades qualitatives.

El grup de discussió, segons Sabariego (2004), "és una tècnica que recorre a l'entrevista realitzada a tot un grup de persones per recopilar informació rellevant sobre el problema que s'està investigant". És una discussió entre un nombre determinat de persones que conversen sobre un determinat tema. Aquest tema està explicitat pels investigadors que volen recollir unes determinades informacions del tema que es planteja. Per aquesta raó a aquesta tècnica també se l'anomena "focus grup".

Com a tècnica, "pretén substituir les nocions científiques d'explicació, predicció i control del paradigma positivista per les nocions de comprensió, significat i acció. Penetra en el món personal dels subjectes i cerca l'objectivitat en l'àmbit dels significats utilitzant com a criteri d'evidència l'acord intersubjectiu en el context educatiu (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997). Des d'aquesta perspectiva, la realitat es constitueix no només de fets observables i externs sinó també de significats, símbols i interpretacions construïts pel propi subjecte en interacció amb l'entorn" (Imbernón 2007).

Així doncs, la finalitat del grup de discussió és construir un significat intersubjectiu que interpreti la realitat viscuda i que doni una explicació del procés viscut. Tot queda entre observadors de la realitat viscuda i, per tant, no podem saber quina és realment el "realitat" donat que tot ens ho diuen entre observadors i, en conseqüència, subjectes a la subjectivitat de la percepció i a l'atribució dels diferents significats. Per tant, les pràctiques humanes només es poden fer més generalitzables mitjançant la comprensió dels significats que es fan servir per donar sentit.

En definitiva, no hi ha més realitat, que la realitat explicada per la persona. És l'acord dels significats a què s'arriba entre les persones i que es dona a les coses i a les experiències que fa que una realitat sigui acceptada com a tal, ja que no hi ha més realitat que l'explicació de la realitat, i aquesta per definició és subjectiva.

Aquesta tècnica capacita a l'investigador a incorporar-se amb els participants i descobrir quins són els significats existents. Es busca l'obertura entre els participants per poder generar un discurs grupal i aconseguir identificar tendències d'opinió (Massot 2004).

La recerca es caracteritza per ser una recerca de les idees i dels significats inherents al propi individu. En aquest cas, la construcció de la teoria es processa a partir del propi terreny i mitjançant les veus i actes dels subjectes implicats. És a dir, aquí dels assistents al grup de discussió. Amb les seves idees, emocions i representacions mentals construiran un constructe que expliqui la realitat viscuda en el procés d'aprenentatge durant la formació.

Com diu Russi (1998) "el grup és una fàbrica de discursos que en fan emergir un de sol, el del mateix grup". Aquest únic discurs apareix gràcies al contrast de discursos entre els membres del grup, que es confronten i en creen un de nou.

En aquest sentit, des d'aquest tipus de recerca hi ha una preocupació pels significats locals, una necessitat d'adquirir un coneixement específic inherent a una pràctica concreta. Es per això que la comprensió és la finalitat principal de la recerca però també ho és el canvi i la presa de decisions, aspectes que, en darrer terme, es dirigeixen a la transformació i millora de la realitat i dels agents educatius. Factor clau per entendre la importància d'aquest treball, ja que sense ell probablement les decisions serien errònies, o no trobaríem explicacions al fet de no aconseguir aquells objectius marcats.

Aquesta tècnica aporta els següents avantatges (Dorio 2004):

- El grup de discussió parteix de situacions reals i viscudes.
- El format de la discussió és no estructurat; per tant, dóna flexibilitat a l'investigador per explorar aspectes no definits inicialment.
- Els resultats tenen una alta validesa subjectiva.
- El cost és relativament baix.
- És una tècnica àgil en la producció de resultats.
- Permet ser una tècnica que aportï dades generals o específiques.

Aquesta tècnica obliga a tenir en compte els següents aspectes inherents a ella mateixa, com són :

- El poc grau de control que es té sobre el procés o dinàmica que es pot generar. Això obliga a l'investigador a tenir una disposició oberta i flexible, però a l'hora reconduint el discurs al tema central.
- La capacitat d'influència que es dona entre els participants. Això obliga a legitimar totes les aportacions de tots els participants i a fer una distribució del temps similar entre els participants.

6.3.1 PLANIFICACIÓ I CONFIGURACIÓ DEL GRUP DE DISCUSSIÓ

La planificació d'aquesta tècnica requereix definir el contingut a tractar, així com els objectius que es volen assolir i els membres que hi han de participar.

La finalitat d'utilitzar aquesta tècnica va ser l'aconseguir un recull d'informació obtinguda amb una mostra del professorat assistent als diferents cursos i que donen la seva opinió del procés formatiu passat un temps d'haver fet la formació.

El grup ha estat conduït per l'investigador que va plantejant les preguntes, que alhora modera i observa la dinàmica que s'estableix.

Es va decidir que el grup de discussió havia de tenir representació de tots els cursos que s'han realitzat. També es tenia clar que no podia ser un grup gaire nombrós de participants, ja que es volia que tots poguessin participar i esplaïar-se en les seves explicacions. Així que es va decidir que fos una persona que representés a cada curs. Així doncs, el grup de discussió va estar format per quatre ex-professors dels postgraus, un de cada curs. Els ex-professors eren tots voluntaris. La selecció va ser aleatòria. Es va decidir que s'escolliria al professorat que tingués el número 15 de la llista de professors que feien la formació de cada grup. Si aquest no podia o no era possible contactar amb ell, es passaria al següent i així fins a trobar a la persona que accedís a participar en el grup de discussió. El contacte es va fer via telefònica.

La trobada es va decidir que es portaria a terme el dia 20 de maig del 2010 a les 18h. Per tant, el que feia menys temps que havia acabat la formació feia un any, i el que més 4 anys.

Pel que fa a la durada de la sessió, tal i com recomanen Russi (1998) o Leon i Montero (2002), es va decidir que el temps màxim seria de 90 minuts.

6.3.2/ OBJECTIUS I PREGUNTES

L'objectiu general que es vol aconseguir a partir del grup de discussió va ser el poder obtenir una representació de significats, compartida per tots els assistents, que donés explicació del procés que es va viure durant el postgrau.

Els objectius específics que es van marcar per a la realització d'aquesta recerca de significats varen ser:

- Obtenir informació de la vivència personal sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge seguit durant el seu curs.
- Obtenir informació de si sentien que havien canviat coses o no i quins havien estat els elements clau per fer-ho.
- Obtenir informació de les metodologies treballades durant la formació, i quin impacte creien que van tenir.
- Obtenir informació sobre aquells aspectes que són potents i que marquen la diferència en la formació del postgrau i aquells aspectes que consideren que cal millorar.

Amb aquests objectius es va procedir a preparar les preguntes. Es va decidir preparar poques preguntes clau per fer i tenir una bossa de preguntes secundàries per introduir en funció de la dinàmica de la discussió.

Cal dir, que la nostra actitud va ser en tot moment d'estar a la expectativa, tot tenint molt clar què volíem obtenir, però que deixàriem que el grup se sentís lliure d'anar cap a on cregués oportú, per tal que es trobessin còmodes i les respostes i la informació aportada fos el màxim d'espontània possible.

Les preguntes preparades i que obrien temes generals, per anar avançant a temes més específics, varen ser:

- Quines coses creus que t'ha aportat el procés formatiu que vas seguir al fer la formació del postgrau?
- Quines coses o experiències destacaríeu del procés formatiu del postgrau? Que passa en el procés?
- En quin grau aquest procés formatiu t'ha ajudat en la teva construcció de la teva identitat com a tutor?
- Quins elements, activitats, continguts, metodologies, etc, al llarg del procés formatiu creieu que han propiciat més l'adquisició d'aquestes competències tutorials que configuren la identitat tutorial?
- Digues, si s'escau, aquells aspectes en què pot millorar la formació del postgrau
- Digues, si s'escau, aquells aspectes que per a tu són els punts forts del postgrau.

Es va decidir que s'intentaria mantenir aquest ordre, tot i que en funció de la dinàmica del grup es podia variar.

6.3.3/ ANÀLISI DE DADES

La sessió es va portar a terme el dia 20 de maig a les 18h i va tenir una durada, comptant els preàmbuls i tancament, de 85 minuts. La transcripció íntegra de tota la sessió es pot trobar a l'annex 6.9.

El buidat de la informació que es va obtenir i la selecció de dades va ser realitzat pel propi investigador amb la supervisió d'una experta en comunicació (Sra. Laura Pujol Terradellas), que va contrastar el procés seguit en la selecció de la informació. Aquesta supervisió té com a finalitat poder evitar el màxim possible l'esbiaix en la selecció de la informació i així aportar més validesa i fiabilitat en els resultats aportats pel grup de discussió.

Es va planificar la selecció de la informació a partir de les preguntes inicials que s'havien planificat. Aquestes preguntes s'havien plantejat per poder donar resposta als objectius previs establerts. La informació que constituïa la resposta a cada pregunta es podia trobar en diferents moments de la entrevista grupal,

pel que es va decidir que en la resposta de cada pregunta es faria una anàlisi de la informació recollida en tota la entrevista.

El procés de selecció d'informació és lent, però garanteix en gran mesura que és representativa de la co-construcció de significats que va aportar el grup.

6.3.3.1/ Selecció de la informació

Respostes a les preguntes inicials:

En la resposta de cada pregunta primer s'aporta una selecció de significats compartits expressats en les seves pròpies paraules, en un segon moment s'explicita un recull de significats compartits que és fruit del propi investigador i la supervisió realitzada per Laura Pujol.

- **Quines coses creus que t'ha aportat el procés formatiu que vas seguir en fer la formació del postgrau?**
 - ...mirar a l'alumne, fixar-me amb ell. No m'havia fixat en ell, coses d'empatia, assertivitat cap a l'alumne, més aviat això. Saber que hi ha un altre allà davant.
 - ...reflexionar molt a nivell personal. Ho faig servir potser molt més a la meva vida quotidiana, a les aules també però a la meva vida quotidiana molt.
 - ...reflexionar molt sobre el meu paper com a tutora. D'ençà d'allò(la formació) vigilo el què dic, sobre tot què li dic als altres...
 - ...mirar el tema de les emocions...
 - ...vaig aprendre a fer les coses d'una altra manera, a nivell personal. Després va venir també el canvi de mirada dels alumnes....
 - A mi, la veritat, m'ha donat molta serenitat perquè jo, encara que dono la sensació d'aquesta tranquil·litat i tal, era molt impulsiva.
 - ...vaig fer un canvi intern molt gran, ..., que he aplicat a la meva vida quotidiana

- o ...eines que vaig anar recollint, després les vaig portar a l'escola, l'equip de tutors l'ha seguit una mica i l'hem fet gran aquest anys, però la base la vaig fer aquí.
- o ...mirar les coses d'una altra manera, posar-te al lloc de l'alumne.
- o ...se'n va treure molt profit a nivell pràctic
- o ... va ser molt xulo, perquè clar, va canviar tothom, però diem, suant, saps? O sigui hi havia d'inici cert escepticisme però al final tot eren conversos.
- o ...els canvis inicials van ser durs.
- o ...va ser bestial, vam arribar a un grau de coneixement de nosaltres mateixos que era increïble.
- o Aprens una altra manera de fer les coses, de pensar en tu, d'enfrontar-te a les coses.

Significats compartits:

- o S'apliquen moltes coses de les que s'han après, tant a nivell personal com professional.
 - o Saber establir unes relacions més properes amb l'alumnat.
 - o Han generat reflexions i canvis interns (a nivell personal) i externs (cap als alumnes i al centre).
 - o Aprendre a saber gestionar millor les emocions i les relacions (empatia, assertivitat, ...).
 - o Ser més comprensiu amb l'alumnat.
 - o Saber ser un eina que propicia el canvi en l'entorn més proper (alumnat i centre).
 - o Esforç per realitzar el procés de canvi.
 - o Reflexió i canvi de formes de pensar i de fer front a les diferents situacions.
 - o Ha aportat la capacitat de saber entendre que darrera d'una conducta hi ha una raó.
- **Quines coses o experiències destacaríeu del procés formatiu del postgrau? Que passa en el procés?**
 - o Les primeres sessions eren duríssimes perquè era, bueno, conèixer-te a tu mateix, llavors era donar-te als altres que, en un principi, a mi m'anava bé pel fet de dir, bueno, no els conec, per tant, jo

aquí vaig...val? Però eren molt dures, i en canvi, al final, bueno, va ser una passada!!!

- o ...era més escepticisme, era.... Pst, pst,.. ara em faràs canviar a mi?... Saps.. d'inici... Després m'ho vaig passar pipa, sobre tot amb aquestes més interiors. Amb mi mateix m'ho vaig passar molt bé.
- o Vam trencar barreres... la resistència Inicial jo crec que hi és, suposo que la portes més forta o més feble però crec que hi és. Quan el primer dia et diuen "nois si us heu pensat que aquí t'explicarien coses de com domar alumnes, això no es així, ... començarem per tu. Ep!! Susto va! i això genera certes resistències. Llavors, clar, quan es trenquen millores molt i jo crec que és la part més potent del postgrau... jo crec que les eines són buscables però això no.
- o Al final te'n surts però sí que hi ha certes resistències i pors i coses d'aquestes...
- o El grup anava al postgrau perquè realment els interessava el tema, els interessava fer-lo. La gent anava molt oberta des del principi.
- o Hi havia molt de caliu.
- o Nosaltres els dissabtes portàvem esmorzar (es repeteix a tots els membres del grup), tothom aportava alguna cosa.
- o Diferents punts de vista, la gent aportava molt.
- o ...de vegades arribàvem, és que m'ha passat això!! I tots aportaven ... però en el bar eh?, ja no dic a la classe, en el bar. Tothom t'aportava alguna cosa! Això em va encantar.
- o ...respecte el procés personal que fas, tot el portafoli, tot lo que ... vull dir... de pensar realment, aprens una altra manera de fer les coses, de pensar tu i d'enfrontar-te a les que coses, no? .. de que les coses no et facin enfadar, coses que t'afecten a la teva vida quotidiana, no només a classe. I que per a la classe, evidentment, és súper important.

Significats compartits:

- El procés en el seu inici es considera dur en general i que propiciava força resistències, tot i que no a tothom d'igual forma, però els resultats van ser molt satisfactoris.
- Es valora molt positivament la relació que es genera dins del grup. Factor clau de la formació.
- El fet de tenir molts formadors amb formes diverses de fer. Això enriqueix molt la formació.
- La reflexió personal de qui soc jo, tant com a persona com en el terreny professional.
- **En quin grau aquest procés formatiu t'ha ajudat en la teva construcció de la teva identitat com a tutor?**
 - ...el que m'ha ajudat molt però, no tant en construir la identitat, sinó en ser-ne conscient. Jo crec que té una identitat molt marcada, un tutor el que no ha pensat mai és en ell; o sigui, no ha reflexionat mai "tal com soc jo i em projecto a l'aula, a veure, m'analitzo a veure com soc, m'agrada o no" i trobes que hi ha "algo" que no t'agrada i intentes canviar-ho i en "eso estamos", vull dir que encara no s'ha acabat.
 - ...per a mi és un conflicte el tema de la disciplina i he après una mica l'autoritat des de la serenitat, no sé com dir-ho; des d'una posició més tranquil·la, més assossegada, simplement saber dir NO, sense enfadar-me....
 - Donar importància a la tasca de tutor.
 - ...amb la feina d'acompanyar, d'estar pendent, d'acompanyar el nen. Ara em falta la relació amb els professors.
 - Tens més eines per gestionar l'aula.
 - Al meu institut tenim una classe per a expulsats, allà expulsen molt, i no he expulsat cap nen en aquest any, ni l'any passat. Però abans n'havia expulsat molts....
 - ...més tranquil·litat per trobar solucions i perquè saps que es troben solucions, no es llença la tovallola a la primera.

- o ...els nens, a vegades, arriben a l'escola amb molts problemes que jo no puc solucionar, però puc entendre. Això sí, molta serenitat m'ha donat el postgrau.
- o Permet interactuar millor amb l'aula.
- o ...el tema de les expectatives. Vull dir, no arreglarem el món tampoc i no estem obligats a fer-ho. Això és un gran descobriment; els primers anys si no aconseguia arreglar-ho era una frustració, i ara bé, ... ja ho anirem fent amb calma.

Significats compartits:

- o Incorporar l'esquema de, "no me voy a comer el mundo pero puc fer coses".
 - o Saber entendre que darrera d'una conducta hi ha una raó.
 - o El postgrau el que aporta és flexibilitat, a l'hora de solucionar problemes .
 - o Prendre una postura d'acceptació de la situació, però activa en funció de les possibilitats d'acció.
- **Quins elements, activitats, continguts, metodologies, etc, al llarg del procés formatiu creieu que han propiciat més l'adquisició d'aquestes competències tutorial que configuren la identitat tutorial?**
 - o El portafoli (Camí d'introspecció personal)
 - ...d'aprofitar em va aprofitar tot però, el què realment va girar coses, va remoure coses va ser el portafoli; una cosa molt nova per a mi.
 - Un cop tens la idea clara. Però per arrancar sí que és un problema, tenir la història inicial, però després sí. Eeeh, a mi em va agradar molt fer això.
 -em va faltar una mica de pautes.
 - Si m'haguessin guiat jo penso que m'hagués costat més... o potser no m'hagués esplaiat tant, no? No sé, a mi ja em va anar bé.
 - Aquest neguit jo crec que forma part del procés, ... si que hem estat nerviosos un temps amb aquesta història...
 - A mi em va anar bé fer-ho d'aquesta manera i recordo que, fins i tot, havia posat bibliografia i a vegades me la

- miro, a veure aquell llibre? De tal i tal.... a mi em va anar bé així.
- Posteriorment es torna a revisar i s'agafa com ajuda
 - És bo i és molt dur. "Si no fes mal, no canviariem". És a dir, la duresa necessària.
 - Una metodologia nova.
 - Molt positiva i important.
 - Molt aplicable. Es veuen ja els resultats als centres
- o Les dinàmiques de grup
- Després hem aplicat molt nosaltres també a l'escola, que amb això estaven una mica perduts
 - ...encara que hi hagi xivarri, és igual, és igual... que parlin, que parlin entre ells.
 - ... ja està bé perquè les vivies llavors; és molt millor i, apart, dóna confiança perquè si expliquen una dinàmica i a l'anar a fer-la tens com seguretat, si ja les vivim....
- o Els ponents (Camí reflexió del ponent)
- Ponents molt potents
 - Hi ha ponents que realment ho fan molt bé i
 - transmeten molt, no cal fer dinàmica ni cal fer res. Estàs allà escoltant-lo i ja et transmet i ja canvia la cosa.
 - També ha d'existir, és important.
 - ...està una mica "demonitzada", digues-li classe magistral.
 - com vulguis, i "cuidado" que de vegades és
 - absolutament imprescindible. ..
- o *El PAT* (pla d'acció tutorial, arribant al tercer nivell de concreció)
- ...per a mi va ser molt important. Penso que, a més, ho ha de ser perquè el dia a dia no et deixa fer una tutoria individualitzada com t'agradaria. Llavors has de fer l'hora de tutoria amb el grup, saber encaminar el grup sencer. I això t'ho dóna el PAT, per a mi.
 - Nosaltres al nostre institut en tenim un i s'assembla molt, hi ha molts apartats: l'assertivitat, les emocions, moltes dinàmiques de grup que s'assemblen molt, algunes les

canvio, algunes les trec, hi ha coses que estan més bé que d'altres però... em serveix, em serveix molt. I als nens els agrada. Passa que al començament em va costar perquè per a ells la tutoria era venir sense llapis, res,... passar faltes justificades.

- Nosaltres ara veiem els resultats, sí, clar, perquè el vam iniciar i llavors ara els que estan a quart ja ens ho deien que, al principi, nosaltres amb aquests grups les dinàmiques de grup era impensable, impossible. I ara els que quart ens diuen, ¡ostres com es nota! Vull dir que els nens han seguit tot aquest procés de primer, segon, tercer i ara sí, perquè s'ha de fer, però estan molt acostumats. A la nostra escola ha estat molt positiu.

Significats compartits:

- La carpeta docent o portafoli és un eina potent que ajuda molt en el procés de canvi personal. Al principi desperta moltes angoixes, fins que es troba el camí. Hi ha un inici de desconcert generalitzat, que es viu amb diferents intensitats d'angoixa.
- Els resultats del portafoli són òptims i força satisfactoris. Es mantenen en el temps.
- Les dinàmiques de grup que es fan en el postgrau modelen a la persona. Es realitza una vivència personal que aporta seguretat a l'hora de posar-les en pràctica.
- El portafoli aporta la introspecció personal, les dinàmiques de grup el camí vivencial, amb els ponents el camí de la reflexió externa, ja sigui directa o indirectament, i amb el PAT la eclosió de tot plegat.
- L'atmosfera de confiança possibilitava que es pogués qüestionar qualsevol cosa, i enriquir-te dels dubtes o idees dels altres.
- **Digues, si s'escau, aquells aspectes en que pot millorar la formació del postgrau**
 - ...punts de millora ... psicologia de relacions entre persones. Però això és, clar, tutoria amb els alumnes.

- o No se si eines o alguna sessió més encaminada com enfocar aquesta relació amb els companys quan tens diferències
- o Ara no ho sé, ho vaig fer fa molt de temps, però el tema de les TIC... (Els últims cursos ja s'ha iniciat una introducció de les eines TIC)

Significats compartits:

- o Introduir conceptes de psicologia evolutiva.
 - o Aportar més marc teòric, especialment en temes de psicologia i relacional.
 - o Avançar més en la introducció de les eines TIC.
 - o Les eines TAC, audiovisuals, etc, associades a les TIC apareixen com importants en el treball tutorial.
- **Digues, si s'escau, aquells aspectes que per a tu són els punts forts del postgrau.**
 - o Tot el tema de la reflexió personal, les creences familiars, ... tot aquest procés de reflexió.
 - o L'escolta de l'altre, escoltar, estar escoltant a la persona, ser escoltada, m'ha anat molt bé.
 - o Molt important la tutoria individual.
 - o Jo penso que està molt bé el que fas tu (Tutoria individual que realitza el coordinador), ... t'agrada perquè com que és una cosa tan personal i tan.... teu, que és bo que ho faci la mateixa persona que tot el seguiment, no?.
 - o Els ponents, molt forts en general.
 - o El treball i les dinàmiques grupals.
 - o La diversitat del grup: diferents persones, de llocs diferents i el fet que totes aporten coses.
 - o L' alineació dels dossiers, el fet que estiguin penjats electrònicament i la gent s'ho pugui baixar. Hi ha molta més informació i la gent selecciona i es baixa la que vol però sempre la pot recuperar.

6.3.4/ CONCLUSIONS

La informació que s'ha obtingut al realitzar el grup de discussió ha estat de vital importància per poder generar les següents reflexions:

- Tot indica que el procés de formació seguit pel professorat provoca canvis en el terreny personal i professional.
- Aquests canvis tenen molt a veure en la forma de mirar a l'alumnat i a les persones que l'envolten en general.
- Tot indica que el procés que segueix el professorat el llarg de la formació passa per diferents fases. Aquestes són de certa resistència a implicar-se en els canvis que se li demanen però, més tard o més d'hora, tothom inicia el camí del canvi de creences personals, familiars i professionals.
- Manifesten força satisfacció del procés que han realitzat i dels resultats que han obtingut.
- Les metodologies més destacades i que han propiciat, en major mesura, el canvi al llarg d'aquest procés han estat el portafoli, que aporta la introspecció personal, les dinàmiques de grup, que aporten experiències vivencials, el carisma i les aportacions teòriques dels ponents, que ajuda a la reflexió i acompanya en els canvis ja sigui directa o indirectament; i la realització del PAT, que obliga a desenvolupar un treball holístic de tot allò que s'ha incorporat.
- Valoren molt positivament l'acompanyament tutorial.
- Els resultats més destacats són el canvi en les creences personals i l'aprenentatge de noves habilitats en referència a les relacions amb els altres, especialment amb l'alumnat.
- La formació ha propiciat més seguretat i serenitat en la seva actuació com a tutors. Tot prenent una actitud proactiva front les diverses situacions.
- Senten que són autònoms en l'utilització de recursos per fer front a la tasca tutorial.
- La formació del postgrau ha d'introduir les eines TIC i TAC com eina de treball en la formació, com una metodologia més per aconseguir els objectius, per tal que aquestes siguin incorporades mentre es treballen.

- Tot i les aportacions teòriques dels formadors i del múltiple material i bibliografia que esta penjat al moodle, s'ha de fer un planteig de donar un marc teòric bàsic i un altre d'específic en els diferents apartats de continguts. Aquest marc teòric pot ser en diferents formats. És possible que la existència de tanta documentació i bibliografia provoqui saturació i un desbordament en una majoria del professorat. Probablement el recurs més idoni sigui la lectura obligada del llibre "La tutoria y el tutor. Estrategias para su pràctica", llibre on es documenta la major part dels apartats del postgrau, tant pràcticament com teòricament.
- És important continuar amb l'aposta per mantenir la diversitat dels grups.

6.4/ CONCLUSIONS

Parlar de procés és parlar d'aprenentatge. Saber quin ha estat el procés pel qual es dona l'aprenentatge permet saber com s'ha donat, i si allò que s'ha programat i previst que podia succeir, al final ha passat o no.

L'avaluació de procés s'ha portat a terme triangulant diferents dades, cosa que permet recollir significats de diferents persones implicades en el procés formatiu, i poder augmentar la validesa i fiabilitat dels resultats obtinguts.

Les conclusions parcials que s'han exposat recullen els principals resultats de cada font documental.

Com a conclusions finals, i complementàriament a les conclusions ja exposades, es presenten les següents reflexions:

- Tot l'àmbit de les competències generals és el més ben valorat, i la tendència és a treballar-lo més al llarg de tot el procés formatiu. Probablement, sigui l'àmbit menys treballat en la formació inicial i, per això, hi ha més necessitat.
- L'equilibri entre espai vivencial, pràctica i continguts teòrics sembla l'adequat, tot i que la valoració més alta és sobre aquelles sessions i activitats més pràctico-vivencials.

- La gestió emocional destaca com un aspecte emergent dins el procés formatiu.
- Tot el treball personal té un procés peculiar. Primer es genera una certa resistència a entrar-hi, però el fet d'haver de continuar en la formació i no poder deixar-lo fa que, al llarg del procés, entenguin el sentit i vegin el profit que li poden treure i que s'acabin implicant, tot valorant finalment la importància d'aquest procés.
- És bàsic que la formació sigui dinàmica, i que s'adapti a cada grup ja que, tot indica que la configuració del grup i les dinàmiques que s'estableix dins del grup són clau per a l'adquisició dels aprenentatges. La confiança, el respecte, la tolerància, etc..., fan que el professorat se senti reconegut i aportin aquells elements de discussió que fan créixer a les persones, tant a elles mateixes com als companys del grup.
- Pensem que cal millorar el procés de tutoria individual. Sembla ser un factor clau en el procés d'aprenentatge competencial. Probablement s'hauria d'establir dos o tres tutories obligatòries al llarg del procés formatiu. El fet de l'obligatorietat és un element indispensable ja que en cas contrari es pot donar fàcilment que alguna part del professorat no acudeixi a les tutories. Com es pot observar, les valoracions són molt bones. Això ens fa pensar en la importància de viure el procés i en la confiança que s'ha de donar entre tutor i tutorand.
- Pensem que cal millorar la coordinació entre professorat, tot i l'evolució positiva que es pot observar en els últims cursos.
- Tot indica que l'objectiu d'acompanyar en la construcció de la identitat professional del docent com a tutor, és un camí encertat per a l'adquisició competencial, doncs aquesta identitat professional genera una determinada actitud que fa buscar les eines i estratègies que considera necessàries per donar resposta a les diferents situacions que ells creuen que han de respondre com a professionals tutors.

Es recomana una ampliació del procés formatiu, ja que tot indica que les persones implicades en el procés formatiu tenen ganes d'aprofundir en el propi autoconeixement i en la construcció de la seva identitat professional com a tutors o tutores. Probablement el camí sigui ampliar-lo a Màster en Tutoria.

AVALUACIÓ DE PRODUCTE

INTRODUCCIÓ

L'últim gran apartat del model avaluatiu CIPP és l'avaluació de producte. Altres autors en parlen d'avaluació de resultats. En aquesta avaluació de producte, tal i com es va comentar en el capítol 2, es portarà a terme una àmplia avaluació de producte a partir del model creat per Kirkpatrick. Aquest model consta de quatre parts:

- Avaluació de satisfacció
- Avaluació d'aprenentatges
- Avaluació de transferència
- Avaluació d'impacte

S'han portat a terme les tres primeres avaluacions. L'avaluació d'impacte es va desestimar per la dificultat de poder desenvolupar una avaluació que indiqui si la formació rebuda en el postgrau de tutoria té un impacte en l'evolució i la formació de l'alumnat. Són múltiples les variables que incideixen en l'alumne i, per tant, fa molt complex poder controlar totes les variables que poden incidir en el desenvolupament de l'alumnat i saber en quin grau aquesta formació fa millorar l'aprenentatge de l'alumne i especialment en quins aspectes.

Per tant, l'avaluació de resultats s'ha nodrit de tres fonts de dades. Les dades resultat de l'avaluació de satisfacció del professorat, les dades resultat de l'avaluació dels aprenentatges que ha adquirit, i les dades resultat de l'avaluació de la transferència competencial al seu entorn professional.

7.1 AVALUACIÓ DE SATISFACCIÓ DEL PROFESSORAT PARTICIPANT EN EL POSTGRAU

Dins de l'avaluació de resultats la primera que presentem és l'avaluació de satisfacció.

Probablement sigui l'única avaluació que es realitza a la majoria de les formacions de professorat (Antúnez 2009). L'avaluació de satisfacció connecta amb les necessitats individuals d'aprenentatge. Els resultats reflexen si aquella formació que s'ha fet ha satisfet o no les expectatives o les motivacions del professorat assistent. En cap moment mesura si la formació ha estat portada a terme segons la programació, o si s'han assolit els aprenentatges que s'havien marcat en els objectius, així com tampoc entra en saber si aquests són traspassats al terreny professional.

Els resultats obtinguts reflexen la mirada personal dels participants en la formació. Aquests resultats aporten unes valoracions del procés que ha viscut la persona implicada. Unes valoracions molt importants ja que és l'usuari d'aquest servei.

La formació és un eina al servei del professorat per a la seva millora. Un servei que ajuda al professorat a adquirir noves estratègies, nous coneixements, noves habilitats o noves actituds, en funció de les seves necessitats i del seu procés de professionalització. Si en una avaluació de satisfacció el professorat, en general, valora que la formació no és satisfactòria, ens està dient que la formació que ha rebut no li està donant les eines necessàries per millorar la seva tasca docent. Quan l'avaluació de satisfacció en global surt baixa, és molt probable que la detecció de necessitats, la programació, els objectius, les activitats, la metodologia, els recursos implicats (tant materials com humans) o la temporalització, o tot plegat, no hagin estat ben plantejats i ben resolts, o la selecció ha estat desafortunada.

És important fer una anàlisi d'aquesta avaluació de satisfacció per saber en quins aspectes considera el professorat assistent que la formació ha estat decebedora i, a partir del seu anàlisi, poder portar a terme accions de millora.

O bé, i si ha estat del tot satisfactòria, saber quins són els punts forts per mantenir-los o potenciar-los.

En la present avaluació presentarem dos reculls de dades.

Un primer recull de dades aportats per l'Agència de Qualitat de Postgraus de la Universitat de Barcelona. Aquest organisme de la UB té com a finalitat vetllar per a la millora de la formació dels postgraus de tota la UB. Actua d'assessora en els seus inicis, i fa el seguiment avaluatiu en acabar les formacions.

Els Directius reben uns qüestionaris per passar a l'alumnat del postgrau al final del curs. Aquests qüestionaris estan numerats i els fulls omplerts es retornen a l'Agència per a la seva anàlisi.

El segon recull, i per tal de complementar el de l'Agència de la UB que és més quantitatiu, es fa des de la Direcció del postgrau i té com a finalitat fer una compilació de dades més qualitatives generades per l'alumnat del postgrau en acabar la formació.

L'implementació de l'avaluació per part del professorat que realitza la formació i que es recull l'últim dia de classe i es donen els dos qüestionaris a la vegada: el de l'Agència de Qualitat, un qüestionari amb preguntes de resposta tancada, i el del propi postgrau, un qüestionari amb preguntes de resposta oberta, en la seva majoria.

7.1.1. AVALUACIÓ DE SATISFACCIÓ EXTERNA

El fet de que l'avaluació de satisfacció es porti a terme en part per una agència externa a la Direcció del postgrau dona garantia a l'hora de poder evitar un possible esbiaix en la selecció de preguntes i en la posterior gestió de les dades. Les persones que organitzen l'avaluació no estan contaminats pel procés formatiu i són més objectius, o més neutres, en la gestió de l'avaluació donat que no hi ha cap implicació en el procés formatiu que s'ha seguit.

7.1.1.1 Avaluació de l'Agència de Qualitat de la UB

L'Agència de Qualitat de Postgraus de la UB ha estat present en aquesta formació des de els seus inicis, aportant assessorament i guiant en el bon desenvolupament de la formació, així com en l'avaluació de satisfacció que es realitza al final de la formació.

La Direcció del postgrau troba molt adient aquest seguiment i aquesta avaluació i vol manifestar el seu agraïment a l'Agència per la tasca de suport que està realitzant. Aquí presentem les dades recollides per aquesta Agència que són de gran vàlua per la informació que aporten.

7.1.1.2 Qüestionari

El qüestionari ve donat per l'Agència de Qualitat de la UB, es pot obtenir el model estàndard en l'annex 6.1. L'Agència entrega un qüestionari per cadascun dels participants a la formació i cadascun d'ells té un número específic de registre.

És un qüestionari que presenta lleugeres modificacions d'un curs a l'altre, però manté la mateixa estructura en els quatre cursos que s'han realitzat. Aquesta estructura està formada per quatre parts diferenciades:

- Una primera part on es fa un recull de dades genèriques i diferents variables de control. Les dades han estat presentades i comentades en el capítol 4 d'avaluació input.
- Una segona part d'enunciats on el professorat ha de valorar sobre una escala Likert de 6 intervals, on ha de manifestar en quin grau està d'acord amb els enunciats que se li presenten. Els enunciats fan referència a diferents aspectes de la formació (organització, espais, professorat, metodologies, recursos, administració, ...). També incorpora un ítem de satisfacció general l'inici del qüestionari. Es creu que seria millor que aquest ítem estigués al final. Després d'haver fet una reflexió de tot el procés de formació i dels elements que hi estan implicats.

- Una tercera part dedicada en exclusiva a l'acció tutorial de la formació. Aquest apartat ha creat confusió en el nostre alumnat de postgrau, doncs en algun cas ha generat malentesos en pensar que el qüestionari preguntava si eren ells els que portaven a terme les tutories en el seus centres docents respectius. Les dades d'aquest apartat són per nosaltres orientatives, donada la possibilitat d'esbiaix en la resposta.
- Una quarta part en la que es deixa un espai per a observacions. Les anotacions rebudes són molt poques i d'escàs valor avaluatiu.

7.1.1.3 Anàlisi de dades

El recull de dades es va fer de cada curs amb la mateixa estructura de qüestionari, tot i que en alguns apartats es van modificar algunes preguntes.

L'Agència és l'encarregada de processar les dades recollides, que són retornades als Directors del postgrau en un informe detallat amb tota la informació recollida.

A continuació presentem les dades més significatives de cada curs a partir de l'informe elaborat per l'Agència. Els informes estan en els annexos per si en algun moment s'escau la seva consulta, per ampliar la informació.

Curs 2005-06. Informe complet annex 6.2.

Avaluació general del programa. Les puntuacions poden fluctuar entre l'1 i el 6.

- Totes les puntuacions dels diferents ítems estan a la banda de les puntuacions altes, amb una puntuació mínima de 4'56 i una màxima de 5'44.
- Les puntuacions més altes són: pel fet que els coneixements siguin precisos i actualitzats i pel fet del procés de matriculació (5,44 de 6).
- Destaca per la seva alta puntuació (5'31) la bona organització i atenció a l'alumnat del postgrau, així com també l'actualització dels continguts i la proposta de seminaris.

- Destaca per la seva alta puntuació (5'25) que la formació es veu molt encertada i focalitzada a les funcions del món professional.
- Destaca per la seva alta puntuació (5'25) la bona definició dels objectius des de l'inici de la formació, així com el procés d'avaluació de la formació.
- La puntuació més baixa és per l'encavalcament de certs continguts. És possible que alguns professors s'hagin repetit en certs continguts, doncs hi ha sessions que ho poden propiciar (4'56 de 6).
- Es valora en un 5'25 la satisfacció general del curs de postgrau.

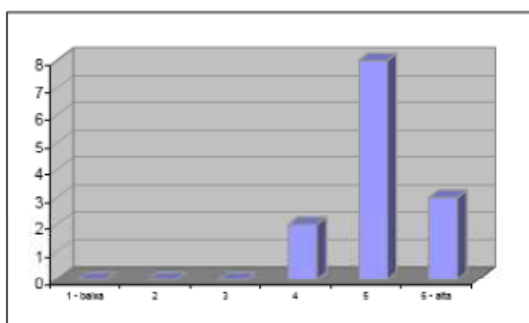
Avaluació tutories.

- La majoria de professorat assistent al postgrau ha participat en les tutories individuals.
- En general es valoren com a necessàries.
- En general es valoren com a útils.
- Les valoracions pel que fa a la seva utilitat queden reflectides en els següents gràfics:

Aportació de les tutories ...

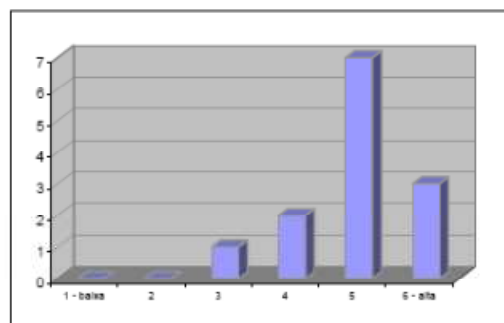
... Als continguts del curs

mitjana	5,08	n = 13
desv. Estandard	0,64	



... A l'adquisició d'habilitats i competències professionals

mitjana	4,92	n = 13
desv. Estandard	0,86	



No hi han aportacions a l'apartat de comentaris.

Curs 2006-07. Informe complet annex 6.3

Avaluació general del programa. Les puntuacions poden fluctuar entre l'1 i el 6.

- Totes les puntuacions dels diferents ítems estan a la banda de les puntuacions altes, amb una puntuació mínima de 4'33 i una màxima de 5'42.
- Les puntuacions més altes són: pel fet que els coneixements siguin precisos i actualitzats, i pel fet del procés de matriculació (5,44 de 6).
- Destaca per la seva alta puntuació (5'33) la formació, que es veu molt encertada i focalitzada a les funcions del món professional.
- Destaca per la seva alta puntuació (5'25) la tasca de l'equip de formadors, així com també l'actualització dels continguts i la bona relació qualitat-preu.
- Destaca per la seva alta puntuació (5'18) la bona organització i l'atenció.
- La puntuació més baixa (4'33) és per l'encavalcament de certs continguts. És possible que alguns professors s'hagin repetit en certs continguts, doncs hi han sessions que ho poden propiciar.
- Es valora en un 5'17 la satisfacció general en el curs de postgrau.

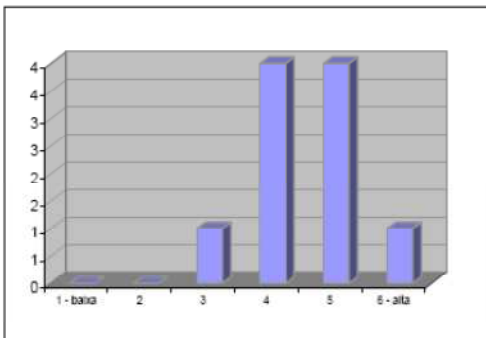
Avaluació tutories.

- La majoria ha participat en les tutories individuals.
- En general es valoren com a necessàries.
- En general es valoren com a útils
- Les valoracions pel que fa a la seva utilitat queda reflectit en els següents gràfics:

Aportació de les tutories ...

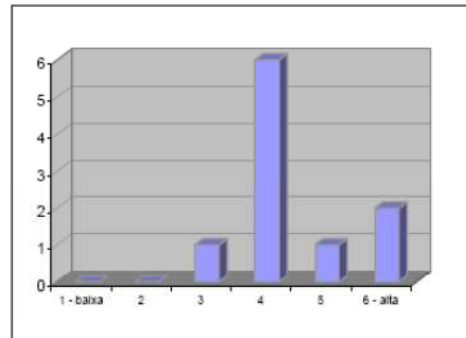
... als continguts del curs

mitjana	4,50	n = 10
desv. estandard	0,85	



... a l'adquisició d'habilitats i competències professionals

mitjana	4,40	n = 10
desv. estandard	0,97	



Les aportacions a l'apartat de comentaris van ser els següents:

Comentaris

Clarificació dels continguts exposats a ambdós treballs. Orientació en el món tutorial. Orientació per elaborar treballs.

La valoració de la tutoria s'ha de considerar tenint en compte que ha estat una durant tot el curs.

Curs 2007-08. Informe complet annex 6.4

Avaluació general del programa. Les puntuacions poden fluctuar entre l'1 i el 6.

- Totes les puntuacions dels diferents ítems estan a la banda de les puntuacions altes, tenint una puntuació mínima de 4'83 i una màxima de 5'63. Només dos puntuacions estan per sota de 5.
- Les puntuacions més altes (5'63) per fet que la formació els ha aportat nous coneixements precisos i actualitzats
- Destaquem per la seva alta puntuació (5'61) el fet que els continguts tractats siguin d'actualitat.
- Destaquem per la seva alta puntuació (5'50) la bona organització del curs i atenció a l'alumnat del postgrau, així com per l'interessant que són les assignatures.
- Destaquem per la seva alta puntuació (5'46) el bon procés de matriculació i el fet de que els seminaris siguin interessants.
- Destaquem per la seva alta puntuació (5'18) la bona organització i l'atenció a l'alumnat del postgrau.
- L'adequació de la formació a les funcions del mon laboral continua tenint una puntuació alta (5,29)
- La puntuació més baixa (4'83) és per la informació que s'ha rebut abans d'iniciar la formació. En aquest ítem hi ha una persona que puntua molt baix, i 3 en puntuació mitja. És possible que el protocol d'informació prèvia i atenció inicial no funcionen en algun punt.
- Es valora en un 5'50 la satisfacció general en el curs de postgrau.

Avaluació tutories.

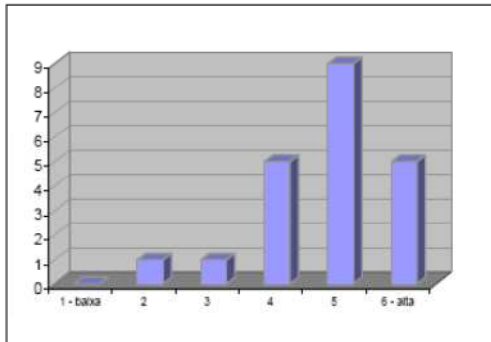
- La majoria del professorat ha participat en les tutories individuals.
- En general es valoren com a necessàries.
- En general es valoren com a útils

- Les valoracions pel que fa a la seva utilitat queda reflectit en els següents gràfics:

Aportació de les tutories ...

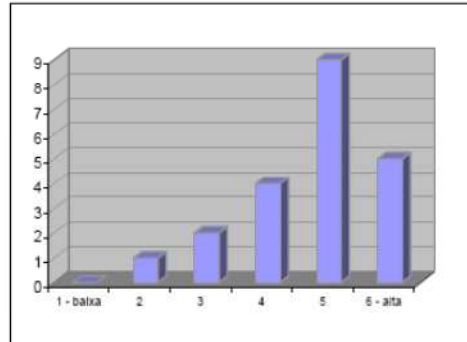
... als continguts del curs

mitjana	4,76	n = 21
desv. estandard	1,04	



... a l'adquisició d'habilitats i competències professionals

mitjana	4,71	n = 21
desv. estandard	1,10	



Les aportacions a l'apartat de comentaris van ser els següents:

Comentaris

En general el postgrau m'ha resultat molt satisfactori. No he realitzat cap tutoria, en realitat és culpa meua, vaig començar molt tard a realitzar els treballs i vaig pensar que ja no feia falta.

Explicar millor el contingut, és més interessant. A més, dir més clarament com fer el crèdit de tutoria.

Favorables: la dedicació i entrega del professorat. A millorar: potser més activitats participatives, més vivencials, representacions, teatre, treball en grup en hores lectives, estades, més pràctica en general.

La valoració que he fet en l'última pregunta és baixa, perquè ara considero que vaig fer la tutoria massa d'hora, quan encara no havia començat a treballar (...) ni el portafolis ni el PAT. Jo crec que, adreçant-se el curs a docents en actiu, el curs hauria de començar més d'hora i acabar més d'hora. El mes de juny és criminal als centres docents. Hi ha moltíssima feina i és difícil acabar d'enllestir coses.

Trobo que potser estaria bé que es valoressin els coneixements adquirits i la implicació. M'agradaria, si fos possible, que ens féssiu una crítica constructiva sobre les nostres destreses i mancances com a professors.

Curs 2008-09. Informe complet annex 6.5

Avaluació general del programa. Les puntuacions poden fluctuar entre l'1 i el 6.

- Totes les puntuacions dels diferents ítems estan a la banda de les puntuacions altes, amb una puntuació mínima de 4'92 i una màxima de 5'92. Només una puntuació està per sota de 5.
- L'adequació de la formació a les funcions del món laboral, juntament amb la bona organització i atenció a l'alumnat del postgrau són els ítems més ben valorats (5,92)

- Destaca per la seva alta puntuació (5'77) el fet que els continguts tractats siguin d'actualitat, els procediments i criteris d'avaluació, així com el fet de que recomanarien aquest curs de postgrau..
- Destaca per la seva alta puntuació (5'69) el bon procés en la gestió de la matriculació, el fet que els objectius estiguessin ben definits així com el sistema d'avaluació de la formació.
- Destaca per la seva alta puntuació (5'54) el fet de que no hi haguessin encavalcaments entre els diferents professors de la formació i la metodologia que ha utilitzat l'equip de formadors és considerada com adequada pel desenvolupament del curs.
- La puntuació més baixa (4'92) és per la informació que s'ha rebut abans d'iniciar la formació. En aquest ítem hi ha 4 persones amb puntuació mitja. És possible que el protocol d'informació prèvia i atenció inicial no funcionés en algun punt.
- Es valora en un 5'69 la satisfacció general en el curs de postgrau.

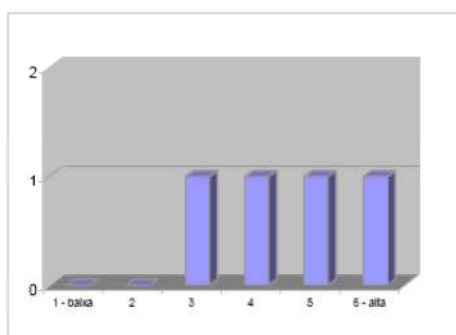
Avaluació tutories.

- La majoria de professorat ha participat en les tutories individuals.
- En general es valoren com a necessàries.
- En general es valoren com a útils
- Les valoracions pel que fa a la seva utilitat queda reflectit en els següents gràfics:

Aportació de les tutories ...

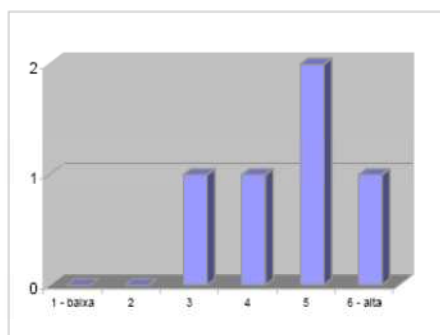
... als continguts del curs

mitjana	4,50	
desv. estàndard	1,29	n = 4



... a l'adquisició d'habilitats i competències professionals

mitjana	4,60	
desv. estàndard	1,14	n = 5



Les aportacions a l'apartat de comentaris van ser els següents:

Comentaris
Aquest curs ha estat una experiència genial. He après a ser millor persona i he millorat. La meua part emocional.
Hi han hagut algunes sessions amb continguts solapats també les sessions dedicades a l'estic, no van ser del tot profitoses (no pas continguts, sinó mètode).
I ens ha recordat moltes vegades que podien demanar una tutoria individualitzada. Jo no la he demanada perquè, de fet, no tenia dubtes.

7.1.1.4 Conclusions

Un cop feta l'anàlisi de les dades recollides, aportem les següents reflexions:

- Les valoracions de satisfacció del professorat han anat augmentant en cada curs, fins situar-se a una puntuació molt elevada, de difícil superació.
- Els punts en general més ben valorats són:
 - L'adequació de la formació a les funcions del món laboral
 - Els continguts tractats es consideren d'actualitat
 - En general tot el procés d'avaluació surt amb puntuació molt elevada (tant instruments com criteris)
 - La bona organització en el funcionament del postgrau, la matriculació.
 - El tracte que es dona al professorat.
- Es veu una progressió en la millora dels aspectes en què es puntuava més baix.
- Pel que fa a les tutories, tot i la possibilitat d'esbiaix per possibles malentesos causats per l'objectiu de la formació com és la tutoria, destaquem:
 - Que les puntuacions a la tutoria s'han mantingut en una mateixa línia en tots els cursos.
 - Tot i això, curiosament en el primer curs les puntuacions han estat més altes, per mantenir-se posteriorment en els altres cursos a una puntuació lleugerament més baixa. A l'inrevés de les puntuacions de l'avaluació general. Això fa pensar que és possible que quan l'estructura organitzativa, l'eficàcia en la selecció dels formadors i

dels professors participants i la programació en general funcionen millor, la necessitat, o la sensació de necessitat, d'acompanyament individual disminueix.

- Les puntuacions rebudes en el curs 2008-09 han fet que el curs de postgrau en tutoria fos el postgrau més ben valorat de tots els postgraus de la Universitat de Barcelona.

7.1.2 AVALUACIÓ DE SATISFACCIÓ INTERNA

Actualment l'avaluació de satisfacció és inherent a la majoria de formació del professorat.

Quan es va programar la formació en tutoria, també es va pensar en l'avaluació de satisfacció. Aquesta és essencial per a qualsevol formació per tal de poder millorar. Es va decidir que es realitzaria una avaluació de satisfacció de cada mòdul que es realitza al llarg del procés formatiu (presentada en el capítol 5 avaluació de procés) i una altra al final de la formació que complimentés l'avaluació de satisfacció externa realitzada per l'Agència de Qualitat de la UB.

Aquest recull d'informació es realitza a l'última sessió de classe presencial del curs.

7.1.2.1 Avaluació interna

La realització d'una avaluació de satisfacció per part de la Direcció del postgrau té unes peculiaritats a destacar:

- És més fàcil interpretar les dades.
- Se sap millor que es vol trobar.
- Les preguntes poden ser formulades introduint un esbiaix involuntari.
- Se sap quines preguntes fer per anar directes a la informació que pot interessar més pel procés de millora.

Pensem que el fet de realitzar l'avaluació de satisfacció de forma compartida entre dos institucions, una la que organitza la formació i una altra d'externa, aporta major fiabilitat al recull de dades.

Per la realització de l'avaluació de satisfacció interna és va decidir que fos un qüestionari amb preguntes obertes i no dirigides, on la persona pugui fer aportacions d'allò que li ha semblat més important o transcendent per a ell o ella.

7.1.2.2 Qüestionari

L'avaluació consta d'un qüestionari amb preguntes obertes. S'aporta document a l'annex 6.6. Per tal de facilitar i millorar el recull de dades, aquest qüestionari presenta una modificació en el seu disseny en els cursos 2007-08 i 2008-09, tot mantenint la estructura de les preguntes intacta en tots els cursos.

En aquesta modificació de disseny es va decidir introduir una autoreflexió de les competències adquirides al llarg de la formació. Els resultats es presentaran en l'apartat d'aprenentatges.

El qüestionari esta format per tres apartats:

- Un primera part on es demana que es faci una valoració del postgrau en el seu conjunt.
- Una segona part on es demana que es digui el grau de satisfacció del postgrau. La resposta té una escala d'1 a 10.
- Una tercera part oberta a qualsevol aportació que es vulgui realitzar.

7.1.2.3 Anàlisi de dades

El qüestionari recull la narrativa del professorat que participa en cada postgrau. Les dades recollides són múltiples i de molta riquesa, però de difícil gestió. Per tal d'agilitzar la comprensió de les dades es va decidir fer un buidat que fos fàcil de gestionar pel nombre de dades, i que a l'hora fos significatiu per la qualitat d'aquestes.

Es va fer una cerca de paraules o petites frases clau que anaven apareixen en les diferents narratives del professorat dels diferents cursos. D'aquesta forma, es recull aquella narrativa compartida en forma de petites frases o paraules clau.

També aportem la mitja de les valoracions generals de satisfacció del curs de postgrau.

En un tercer apartat es recull les observacions que s'hagin aportat.

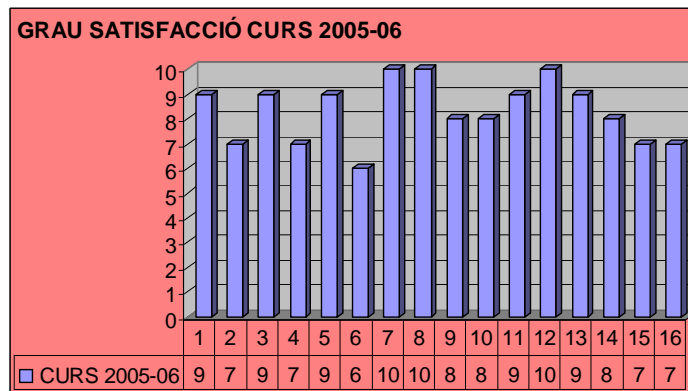
o **Curs 2005-06**

Mostra : 16 subjectes.

Valoracions postgrau:

- Creixement personal i professional. Cal treballar-ho més.
- Gestió de l'aula.
- Gestió relacional en general: alumnat, professorat, famílies,...
- Aporta eines i estratègies eficaces.
- Treball de grup
- Interessant, útil i agradable.
- Acompanyament tutorial molt útil.
- Continguts profitosos
- Aplicable
- Seria bo afegir més pràctica, sense deixar el marc conceptual.
- Amistats
- La majoria dels formadors està molt bé. Algun professor pot millorar.
- Felicitats a l'equip directiu.

Les valoracions oscil·len entre el 6 i el 10. La mitja de la satisfacció en la formació és d'un **8'31**. Es pot observar la distribució en el següent gràfic.



Gràfic 54 Valoracions satisfacció curs 2005-06

La valoració de satisfacció en l'avaluació externa és un 5,25 sobre 6. Transformat a una escala de 10 la puntuació seria d'un 8'75. La mitja de l'avaluació interna és d'un 8'31. Les diferències són molt petites.

Pel que fa les observacions destaquem:

- Servirà per disminuir l'estrès laboral.
- Millorar la coordinació entre equip de formadors.
- Millor avançar el seu inici.
- Agraïment a tot l'equip de formadors i persones implicades.
- Molt importants les tutories individuals.
- Molta satisfacció i agraïment, tant als organitzadors com als companys.
- Donar continuïtat.

○ **Curs 2006-07**

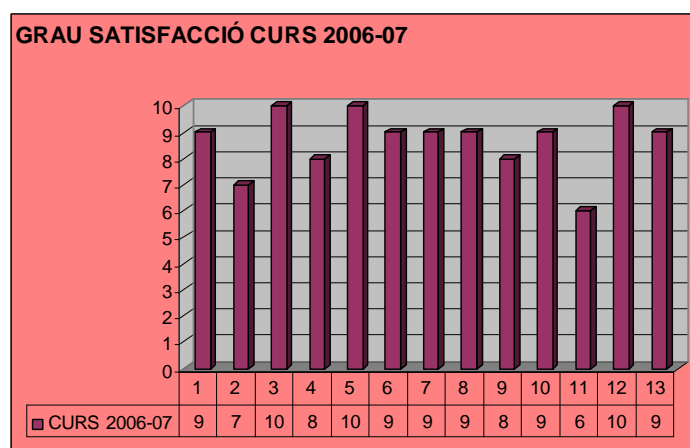
Mostra : 13 subjectes

Valoracions postgrau:

- Ampliació de coneixements.
- Aprendre dinàmiques grup.
- Educació emocional.
- Coneixement i creixement personal i professional.
- Millora relacional.
- Treball cooperatiu.
- Satisfacció.
- Seguretat.

- Adquirir eines i estratègies.
- Enriquidor.
- Motivador.
- Fer pensar i reflexionar.
- El grup de la formació és importantíssim.
- A ser possible fer més pràctica, sense deixar la teoria. Concretar bibliografia.
- Una majoria dels formadors està molt bé. Algun bé.

Les valoracions oscil·len entre el 6 i el 10. La mitja de la satisfacció en la formació és d'un **8'69**. Es pot observar la distribució en el següent gràfic.



Gràfic 55 Valoracions satisfacció curs 2006-07

La valoració de satisfacció en l'avaluació externa és un 5,17 sobre 6. Transformat a una escala de 10 la puntuació seria d'un 8'62. La mitja de l'avaluació interna és d'un 8'69. Pràcticament, tenen la mateixa puntuació.

Pel que fa les observacions destaquem:

- Desperta la necessitat de continuar fent formació en temes relacionats en tutoria.
- Agraïment
- No és el mateix ensenyar valors que educar en i amb valors i això és el que vull a partir d'ara.
- Satisfacció, i especialment pel grup.

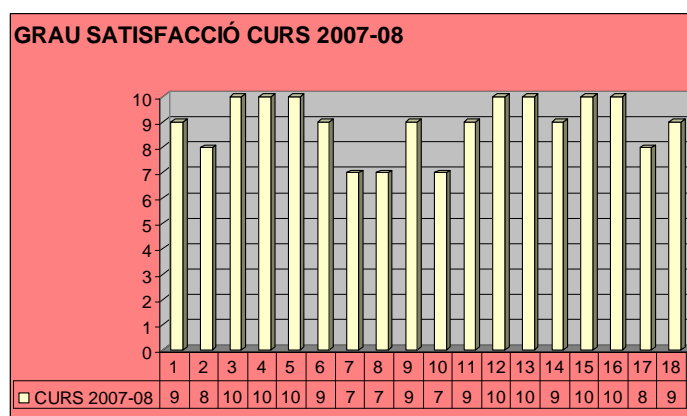
o **Curs 2007-08**

Mostra : 18 subjectes.

Valoracions postgrau:

- Diversitat de formadors.
- Bona gestió en la organització i atenció a l'alumnat del postgrau.
- Bona distribució horària.
- Satisfacció.
- Creixement professional i personal.
- Construcció de coneixement conjunt.
- Construcció identitat professional.
- Bon clima grupal.
- Moltes eines i recursos.
- Habilitats socials.
- Complicitat i treball en grup.
- El grup genial. Molt important per als objectius del curs.
- Entusiasme. Motivació.
- enriquidor.
- Acompanyat en les dificultats.
- Invitació a la reflexió.
- L'equip de formadors està molt bé.
- Donar continuïtat. Mantenir vincles.
- Molts coneixements. Ganes d'aprendre.
- Molt pràctic, sense oblidar la teoria.
- Recomanació a altres.

Les valoracions oscil·len entre el 7 i el 10. La mitja de la satisfacció en la formació és d'un 8'94 . Es pot observar la distribució en el següent gràfic.



Gràfic 56 Valoracions satisfacció curs 2007-08

La valoració de satisfacció en l'avaluació externa és un 5,50 sobre 6. Transformat a una escala de 10 la puntuació seria d'un 9'17. La mitja de l'avaluació interna és d'un 8'94. Tot i que la diferència no és excessiva, torna a aparèixer una variació a la baixa en l'avaluació interna quan es pregunta per la satisfacció general en la formació.

Pel que fa les observacions destaquem:

- Saber sobreviure en el dia a dia.
- Necessari per millorar la tasca tutorial.
- Potenciar més el treball personal en el Postgrau.
- Molt bé les metodologies vivencials.

○ **Curs 2008-09**

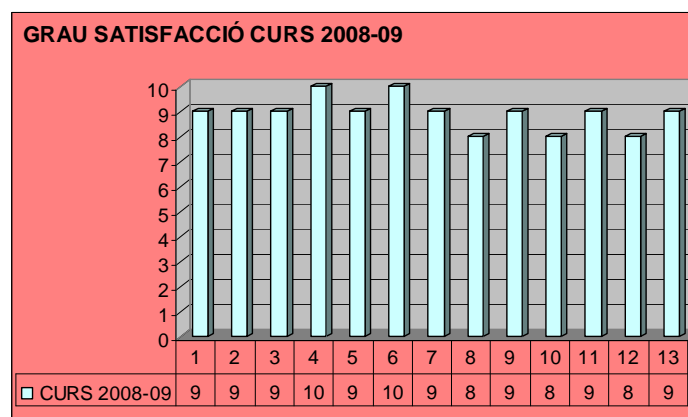
Mostra : 13 subjectes

Valoracions postgrau:

- Autorreflexió i autoconeixement.
- Diversitat d'eines i recursos per la tasca tutorial.
- Construcció identitat professional del tutor.
- Introspecció.
- Reflexió i anàlisi personal.
- Flexibilitat.
- Aprenentatge personalitzat.
- Obertura de mirades.
- Acull la integritat de la persona.

- Grup sensacional. Ambient cordial.
- Formadors extraordinaris. Amants de la seva feina.
- Molt positiu la diversitat del grup i de l'equip de formadors.
- Millora de les relacions humanes i personal.
- Programació molt adequada.
- Recomanació a altres persones.
- Visió complerta del rol del tutor.
- Interessant i compensat.
- Equilibri entre teoria i pràctica.
- Molt positiu.

Les valoracions oscil·len entre el 8 i el 10. La mitja de la satisfacció en la formació és d'un 8'92 . Es pot observar la distribució en el següent gràfic.



Gràfic 57 Valoracions satisfacció curs 2008-09

La valoració de satisfacció en l'avaluació externa és un 5,69 sobre 6. Transformat a una escala de 10 la puntuació seria d'un 9'48. La mitja de l'avaluació interna és d'un 8'92. La diferència entre mitges tot i no ser excessiva, torna a aparèixer amb una puntuació més baixa en l'avaluació interna quan es pregunta per la satisfacció general en la formació. La dispersió entre puntuacions disminueix.

Pel que fa les observacions destaquem:

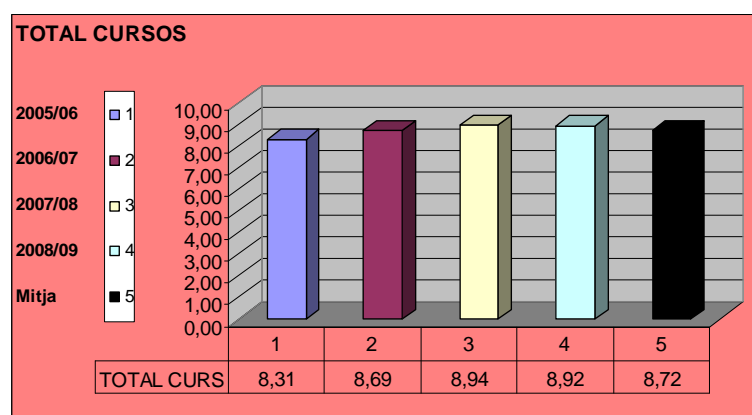
- Aportar en algunes sessions una mica més de teoria a l'inici de la sessió.
- Treballar més la relació entre docents.
- Ha estat meravellós.
- Aquest postgrau serveis per a la vida també.

- Ànims a continuar així.
- Donar més hores a poder ser a temes com el coaching, gestió estrés i gestió conflictes.
- Toqueu de peus a terra, no com en altres formacions.

7.1.2.4 Conclusions

De l'anàlisi realitzada amb les dades recollides a partir de l'avaluació de satisfacció interna, aporten les següents reflexions:

- Les valoracions qualitatives que s'han recollit presenten una tendència similar a les puntuacions obtingudes en els ítems de l'avaluació externa. En el gràfic adjunt es pot observar la lleugera tendència positiva en les puntuacions.



Gràfic 58 Valoracions satisfacció total cursos

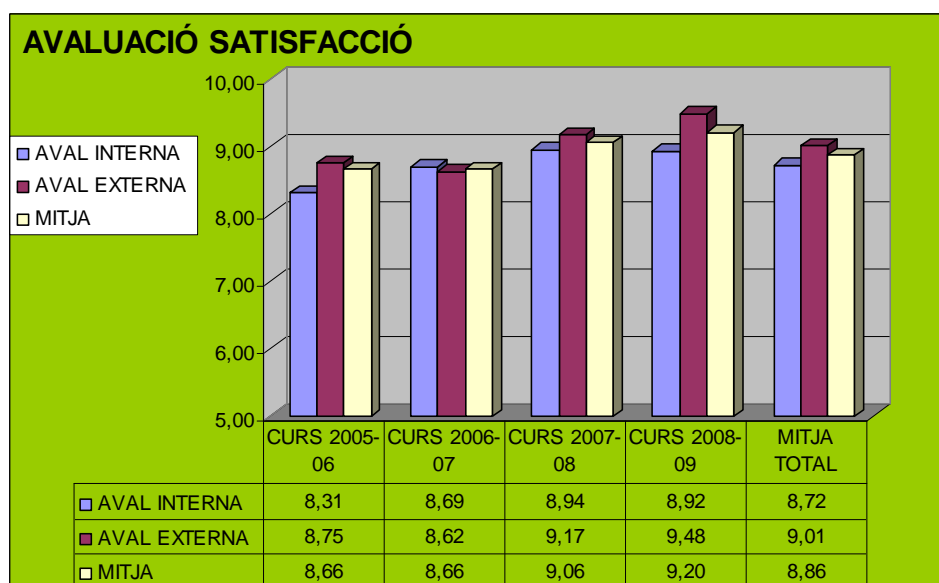
- Només es comenta la importància de la tutoria individual en el curs 2005-06. Això encaixa en les aportacions de l'avaluació externa, on puntuava lleugerament més alta la tutoria individual.
- Els punts a millorar en els primers cursos sembla que han millorat. Sembla que les actuacions de millora que es van portar a terme varen ser útils. Aspectes com la coordinació entre formadors o la baixa valoració d'algun d'ells no són esmentats en els següents cursos, o fins i tot s'aporta una narrativa invertida.
- Es valora molt l'aprenentatge de les competències generals. Sembla que tots els aprenentatges que estan més relacionats amb les competències generals estan més ben valorats.
- La metodologia vivencial surt molt ben valorada.

- Es valora molt positivament tot el treball d'autoconeixement i d'autoreflexió. Cal recordar que a l'inici de la formació aquest treball genera força resistències.
- Destaca en tots els cursos la importància del grup en el procés formatiu. La creació d'un bon ambient, de confiança és un factor destacable.
- Les puntuacions en el grau de satisfacció són en tots els cursos molt similars, situant-se en un **8'72 de mitja de tots els cursos**. Sent una dispersió molt baixa entre puntuacions.
- En general, la satisfacció és molt elevada i es manté estable al llarg de tots els cursos, mostrant una lleugera diferència entre el primer curs i la resta de cursos.

7.1.3 CONCLUSIONS

Com a conclusions finals d'aquest capítol i a la vista de les dades recollides aportem les següents reflexions:

- Les puntuacions generals de satisfacció, tant interna com externa, tenen una tendència a mantenir-se estables. Aquestes puntuacions es mantenen totes a la banda alta de l'escala de puntuació. Presenten lleugeres diferències, tot mantenint una tendència lleugerament a l'alça com es pot observar en el gràfic de comparativa de mitges.



Gràfic 59 Puntuacions generals avaluació satisfacció

- S'observa que les puntuacions en l'avaluació de satisfacció del qüestionari de l'Agència de Qualitat, solen ser més altes que en el qüestionari de l'avaluació del propi postgrau. És possible que aquesta tendència a una puntuació lleugerament més alta, que es repeteix en cada curs, es doni per tres possibles causes.
 - Per causes aleatòries
 - Per que en el qüestionari extern la primera pregunta és la de satisfacció general, i per tant és una resposta netament emocional, allò que inicialment se sent, ja que no s'ha donat temps a pensar i raonar en el procés següent. No per això menys vàlida.
 - Si fos així, en aquesta resposta no es dona un procés de reflexió de la formació que s'ha seguit. D'altra banda, si es pregunta després d'haver fet el procés reflexiu, com és el cas de l'avaluació interna, aquesta puntuació de satisfacció surt lleugerament més baixa, ja que pot ser que s'hagi portat a terme un procés reflexiu, seguit al llarg de la formació, i això hagi propiciat el trobar alguna mancança o algun aspecte de la formació o del procés personal que s'ha seguit no del tot resolt i fer que aquesta puntuació sigui més baixa.
 - L'altre possible causa pot ser per una creença de lleialtat. El professorat quan respon un qüestionari que és intern, pot ser que el senti més proper, no té la necessitat de "quedar bé" davant la presència d'un tercer, se sent amb més confiança. En canvi, quan aquesta avaluació és externa, i de forma inconscient, doncs com hem dit són creences que estan interioritzades per la cultura, es busca el valorar bé els més propers, en aquest cas s'inclouria les persones implicades en l'organització del Postgrau. Ja que d'una manera més o menys implícita se senten lligats pels vincles que s'han establert al llarg de la formació que s'ha realitzat.
- En el gràfic es pot observar com, tot i que molt lleugerament, la satisfacció per la formació rebuda ha anat augmentant al llarg de tots els cursos.

- Els dos primers cursos estan lleugerament per sota de la mitja de tots els cursos i els dos últims cursos estan per sobre.
- Aquesta evolució seguida en les puntuacions dels cursos ens fa pensar en que el procés de millora de la formació que es dona al Postgrau ha seguit una línia encertada, ja que tant en l'avaluació externa com interna aquest augment en les puntuacions ha estat constant, tot i que el marge de millora de les puntuacions és reduït a l'estar les puntuacions totes elles en la banda més alta de l'escala de puntuacions.
- Queden clarament reflectits els bons resultats en la satisfacció del professorat en formació. Especialment aquests resultats són:
 - Pel procés de creixement personal i professional. Reflexió de creences, valors i emocions personals que limiten a la persona en les seves relacions interpersonals i intrapersonals, tot influïent directament en el camp personal i professional.
 - Per la construcció professional i d'identitat tutorial. Sentir-se més tutor. Entendre quina és la seva funció.
 - Per l'aprenentatge d'estratègies i eines per treballar a la tutoria. Eines en les entrevistes, de dinàmiques de grup, de resolució de conflictes, d'orientació,...
 - Per la bona organització i gestió del postgrau. Satisfacció per la organització al llarg de la formació, horaris, atenció a les seves demandes, ...
 - Per l'atenció rebuda, tant en grup com individualment. El fet que qualsevol demanda per part del professorat sigui atesa en primera instància per la Direcció del postgrau, encara que després pugui ser derivada a altres instàncies, segurament fa sentir al professor reconegut i satisfet, tot i que finalment aquesta demanda no es pugui resoldre.
 - Per la diversitat de metodologies emprades, especialment les dinàmiques més pràctiques i les experiències més vivencials. També han estat ben valorades les aportacions teòriques.
 - Per la diversitat i implicació dels formadors. Sembla que la dispersió que genera el fet de tenir 22 formadors al llarg del curs

queda minimitzat amb el seguiment que es dóna, tant grupal com individual. D'aquesta forma el professorat pot valorar els aspectes positius de tenir i poder aprendre de 22 mirades i formes de fer diferents.

- Pels vincles que s'estableixen intragrups. Vincles que semblen ser els responsables que es doni aquest procés de creixement personal i professional. El fet de crear un entorn de confiança facilita que la persona s'obri i expliciti els seus punts febles i faci un replanteig de les seves creences i vivències emocionals.
- Pel procés d'avaluació d'aprenentatges que s'ha seguit al llarg del curs. Especialment per l'impacta en la seva realització de la carpeta docent. Recordem que aquest treball en el seu inici i en tots les cursos, tal i com queda reflectit en l'avaluació de procés, genera força resistències per ser realitzat, fins que poc a poc s'entra en la seva elaboració.
- El marge de millora en la satisfacció del professorat en formació és reduït. A les vistes de les valoracions es pot dir que els punts més febles que sortien en els primers cursos han estat resolts, doncs no han aparegut en les valoracions dels cursos següents, com és la millora d'algun professor, l'encavalcament de certs continguts en certes sessions, o el fet de disposar de més espais de pràctica.
- No obstant això, que queda marge de millora tot i ser reduït. Aquesta millora, a la vista de les dades recollides, s'ha de poder donar en els següents aspectes:
 - Pensem que queda marge per fer un seguiment tutorial individual més exhaustiu. Hi ha una demanda d'aprofundiment en el creixement personal i professional. De continuar en el procés de reflexió de creences, d'actituds i d'emocions que desperta el treball tutorial, encara que de retruc afecti a la vida en general.
 - Té difícil solució el poder ampliar aquesta demanda en el mateix postgrau, doncs les hores són les que són. Possiblement la millora s'hagi de donar en l'ampliació i continuació de l'oferta formativa, com podria ser ampliar la formació amb un Màster.

- Un altre aspecte que pot aportar millora és l'augment de tutories individuals. Encara que no és una demanda explícita, si que s'observa, pels resultats obtinguts, que la seva realització és valorada molt positivament. Inicialment no es manifesta cap necessitat d'acudir a les tutories individuals, però quan es dóna el seu contingut propicia noves reflexions que fan augmentar l'enriquiment en el procés de creixement personal i professional.
- A la vista de les dades aconseguides, es veu que és molt útil fer un recull de dades quantitatives i qualitatives. Deixar que el professorat es pugues esplaïar en els comentaris, ha aportat una riquesa de matisos importants que, juntament amb l'avaluació quantitativa, ha propiciat fer una avaluació global i amb profunditat.
- També valorem molt positivament aquesta complementarietat de fonts d'informació, externa i interna.

7.2 AVALUACIÓ APRENTATGES

La formació de postgrau és una formació oficial de la Universitat de Barcelona amb titulació pròpia. Per obtenir el certificat de la titulació, el postgrau té establerts uns criteris per portar a terme aquesta avaluació sumativa centrada en l'adquisició dels aprenentatges per tal de garantir que les persones que cursen la formació hagin assolit els objectius i adquirit els coneixements i habilitats establerts a la programació.

L'avaluació dels aprenentatges permet tenir dades que indiquin si el professorat en formació ha adquirit els aprenentatges establerts en el currículum de la programació i possibilitar així la promoció del curs i obtenir la certificació.

Les dades obtingudes en l'avaluació dels aprenentatges indica si la formació de postgrau fa possible que el professorat assoleixi els objectius en acabar-la .

La recerca avaluativa que s'ha realitzat no té com objectiu fer una anàlisi en profunditat dels resultats d'aprenentatge, doncs no és aquesta la seva

naturalesa. Les dades obtingudes en l'avaluació sumativa ens serviran com a font documental per triangular dades en l'avaluació de producte i tenir informació, per si s'escau, prendre decisions per a la millora del programa.

L'objectiu d'aquesta avaluació d'aprenentatges és saber si el professorat en formació assoleix els coneixements, les habilitats i incorpora les actituds que estan programades en el disseny de la formació, i que són necessàries per poder desenvolupar amb èxit les competències que s'han definit com claus per fer front a la tutoria en el segle XXI.

Aquesta avaluació té establert que el professor ha de superar amb satisfacció els següents apartats o indicadors:

- Assistència a un mínim d'hores presencials.
- Realització de carpeta docent.
- Realització del PAT.

Per a la gestió de les dades de l'avaluació d'aprenentatges s'ha utilitzat el programa excel de Microsoft.

7.2.1 AVALUACIÓ ASSISTÈNCIA

L'assistència a classe va ser escollit com un indicador de l'avaluació d'aprenentatges per que es considera que el fet d'assistir a les sessions ja implica un aprenentatge.

Watzlawick (1997), amb la seva teoria de la comunicació va deixar establerta clarament la impossibilitat de no comunicar, la impossibilitat de no participar en els processos comunicatius que es donen en tot moment, com emissor i com receptor. La persona pel fet d'estar en un lloc comunica, per tant rep informació. És impossible evadir-se. Un altre axioma aportat per Watzlawick (1997) ens diu que tot procés comunicatiu té una part de contingut, i una altra part relacional. És a dir, tota comunicació aporta un seguit de conceptes i idees, i que a l'hora que es donen aquests continguts, entre les persones que es dona el procés comunicatiu, s'està donant una interrelació entre elles,

s'està establint un vincle, més o menys intens, més o menys profund, més o menys complicat, però sigui per actiu o per passiu, aquest s'estableix.

Tot recollint aquestes aportacions, es pot acabar afirmant que un professor pel sol fet d'assistir a les classes rep un seguit d'informació i estableix unes relacions amb els companys i amb els formadors que inevitablement provoquen reflexió sobre les seves pròpies creences i estils relacionals.

Si tenim en compte que la formació persegueix la creació de vincles entre el professorat i l'intercanvi de reflexió, i a més la metodologia formativa incrementa aquests intercanvis i provoca el posicionament personal enfront de determinats temes, es pot afirmar que l'assistència és un indicador per a l'avaluació d'aprenentatges important. Si no hi ha assistència no hi ha possibilitat d'aquest intercanvi conceptual, ni d'aquesta vivència relacional.

Per aquest motiu es considera d'importància l'assistència en una gran part de les sessions.

7.2.1.1 Criteris avaluatius.

El criteri escollit per l'avaluació d'assistència va ser el següent:

- Mínim d'assistència establert en un 80 % de les hores presencials que estan programades per a cada mòdul.

Aquest criteri d'avaluació s'explicitava clarament abans de la matriculació i es repetia a l'inici de la formació. L'avaluació d'aquest indicador va resultar senzilla, però protocol·lària. Es va crear un llistat amb una casella al seu costat per signar l'assistència a l'inici de cada sessió (annex 4.4).

Les dades es recollien en una graella amb totes les faltes d'assistència i on al final es baremava el % d'assistència al llarg del curs (annex 4.5). La justificació de les faltes d'assistència no es tenien en compte ja que, fos per la raó que fos, l'assistència era un indicador d'inexcusable compliment.

En cada tutoria grupal s'explicitava a les persones que podien no acabar complint aquest criteri quina era la seva situació. S'explicitava el nombre de

faltes que havien fet. També es demanava si se'ls podia ajudar amb alguna cosa per millorar la seva assistència (justificants d'assistència obligatòria per els centres laborals, etc).

7.2.1.2 Anàlisi de dades

L'assistència de tots els assistents dels quatre cursos va ser sempre superior al 80%. El professorat signava a l'inici de classe. Entenia la finalitat de l'assistència i participava activament en la signatura a l'inici de classe.

Es varen donar situacions de persones que s'oblidaven de signar. Posteriorment es rectificava l'acta d'assistència. La finalitat era l'assistència, no el fet de que signessin, per tant sempre que es veïés que s'havia donat un oblit, l'acta era rectificada. Es va decidir aplicar el criteri de confiança i complicitat en la veracitat de les alegacions presentades pel professorat a l'hora de fer constar la seva assistència.

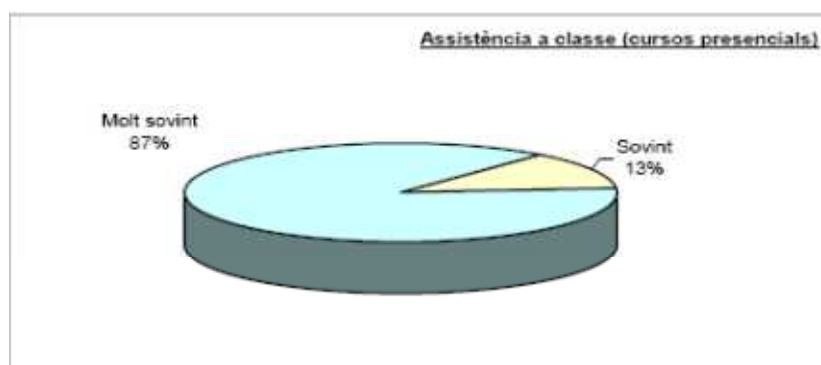
Aquestes situacions d'oblits varen ser poques, i en el contrast aleatori que es feia no es va detectar mai cap engany.

Es van donar casos de professors que venien amb retard. Si aquest era fortuït i no sistemàtic no es tenia en compte. Si el retard en l'assistència era sistemàtic per raons de feina o personals, es tenia en compte a l'hora de fer el recompte d'hores d'assistència. L'objectiu era evitar en el possible que la persona arribes tard, a menys que fos del tot inevitable. L'objectiu era aconseguir que l'assistència i la puntualitat fossin una prioritat.

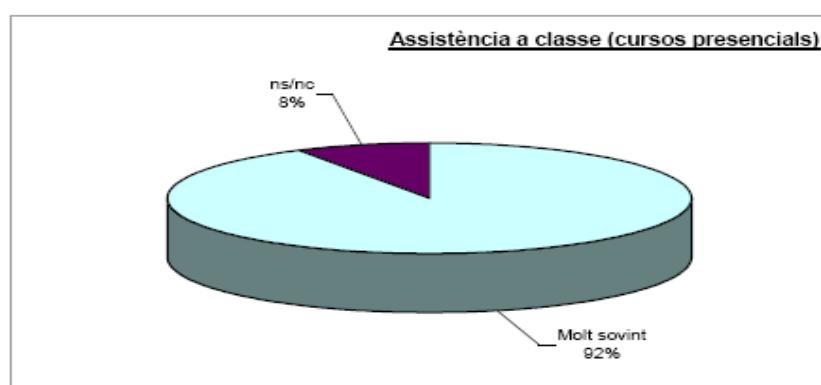
Aquest seguiment el realitzava el coordinador del postgrau.

L'assistència a classe segons el professorat va ser la següent (Dades recollides per l'informe de l'Agència de Qualitat de la UB) :

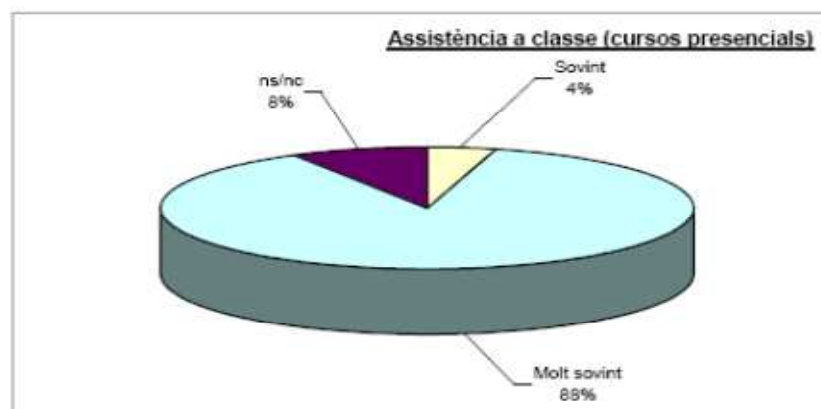
Curs 2005-06

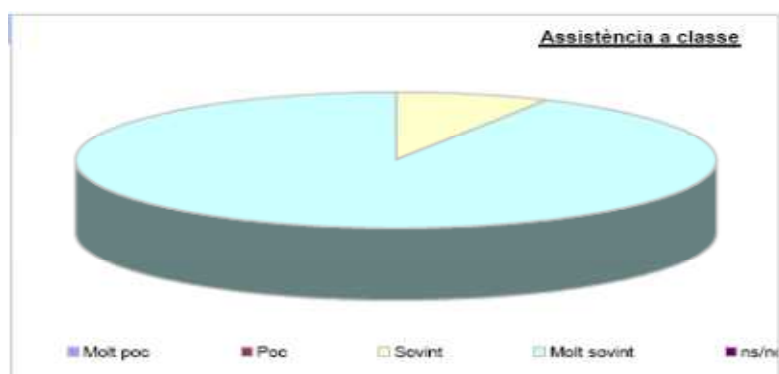


Curs 2006-07



Curs 2007-08



Curs 2008-09

(Els % d'aquest gràfic no varen ser aportats per l'Agència de Qualitat de la UB)

Com es pot observar, la percepció en referència a l'assistència és alta i encaixa amb les valoracions recollides per l'organització del Postgrau.

Aquesta complicitat en l'assistència és una constant que s'ha donat en tots les cursos.

7.2.1.3 Conclusions

Tot tenint en compte les dades que es van obtenir i el procés seguit per la valoració d'aquest indicador, aportem les següents reflexions:

- L'assistència és un element important en la configuració del grup i per tant s'han de buscar els mecanismes que possibilitin al màxim aquesta assistència.
- La creació de complicitats entre els membres fa que es tingui més lleialtats respecte als companys i tingui més desig d'assistir a les sessions.
- Es considera important crear la rutina de la signatura, en aquest cas es va establir a l'inici de cada sessió, per tal de crear l'hàbit i minimitzar els oblitats.
- El fet de que a l'inici de les sessions s'hagi de signar dona la sensació de que l'assistència és important pel procés formatiu.
- El fet de fer el seguiment al llarg del curs del nombre de faltes d'assistència que s'han donat fa que es rectifiqui i augmenti l'assistència.

- El fet de que a l'inici de les sessions s'hagi de signar sembla que fa millorar la puntualitat.
- Es considera important tenir en compte els retards sistemàtics, doncs s'ha de procurar minimitzar-los, ja que son factors que poden trencar certes dinàmiques de treball.
- Es creu que la implicació del coordinador en aquest procés és essencial per traspasar la importància de l'assistència.
- L'assistència a classe és un element clau del procés formatiu d'aquesta formació. És el que dóna la possibilitat que es compacti el grup, que es creïn complicitats que desemboquin en confiança. Una confiança essencial per aconseguir els objectius formatius establerts en la programació.

7.2.2 AVALUACIÓ CARPETES DOCENT

Si l'assistència és un mecanisme per potenciar la confiança i l'intercanvi d'informació i de vivències relacionals, la carpeta docent és l'eina que possibilita prendre consciència de la informació rebuda i de les experiències vivencials, i connectar-ho amb les creences personals i actituds front la realitat professional o personal.

La carpeta docent ajuda en la construcció de la identitat del professorat i en la seva adquisició competencial. Segons Cano (2005), contribueix a la reflexió de la pràctica amb els següents aspectes:

- Dona veu al professorat.
- Permet desenvolupar capacitats.
- Facilita l'autonomia del docent.
- Permet abordar problemes pràctics.
- Possibilita el treball col·laboratiu.

La carpeta docent és un treball que demana una continuat al llarg del curs. Per ser un exercici eficaç aquest s'ha d'anar fent progressivament amb els aprenentatges que es van adquirint. L'objectiu de la carpeta docent o portafoli, es recollir les reflexions que es puguin donar, presentar els resultats

d'aprenentatge que s'hagin pogut realitzar, activitats portades a terme,, en definitiva, mostrar quin ha estat el seu procés d'aprenentatge al llarg del curs amb qualsevol evidència d'aquest aprenentatge que pugui presentar.

Val a dir que el professorat no està acostumat a aquest tipus de treballs, i els costa molt entendre'n el funcionament. Tal i com s'ha recollit a l'avaluació de procés, en un inici hi ha resistències que, amb les sessions, va desapareixent.

Aquesta carpeta docent té com objectiu aprofitar el treball col·laboratiu i cooperatiu que es dona en el grup classe i en les dinàmiques de petit grup. La finalitat és potenciar la reflexió-acció. Un aspecte important d'aquesta reflexió, consisteix en veure els fets satisfactoris i no satisfactoris com oportunitats d'aprenentatge. També permet centrar aquesta reflexió en contextos diversos com la relació amb el alumnes, amb el companys, el treball cooperatiu, les estratègies d'ensenyament- aprenentatge etc. I per extensió amb tot tipus de relacions que envolten a la persona.

Per la realització de la carpeta docent no s'exigeix una estructura específica.

Es deixa al professorat que esculli aquella estructura que cregui pertinent per tal d'aconseguir l'objectiu establert. Es vol potenciar la creativitat i la recerca personal en funció de la forma de ser i de fer de cada persona, tenint present la finalitat del treball, que és mostrar el procés formatiu que s'ha seguit per a la professionalització com a Tutor. Tot i això es dona un model orientatiu que permet iniciar aquest treball.

7.2.2.1 Criteris avaluatius

L'avaluació d'aprenentatge realitzat i que es mostra a partir de la carpeta docent és avaluat amb del seguiment i valoració positiva de la mateixa per part del tutor. Aquesta valoració es realitza en funció dels següents criteris establerts:

- Coherència en l'estructura del treball realitzat. L'estructura creada ha de ser coherent i mantenir un fil conductor al llarg del treball. En la construcció de tot aprenentatge aquest ha de tenir una estructura que

aporti sentit d'allò que es posa en marxa. L'absència d'aquest fil conductor mostra la falta de maduresa en l'assoliment dels objectius que busca la formació. Tot aprenentatge nou parteix d'uns aprenentatges previs, que connecten amb aquests per fer-se significatius i adquirir un nou estadi. Per arribar en aquest nou estadi l'aprenentatge ha d'estar organitzat i estructurat a partir d'aquestes creences personals, valors, actituds, emocions anteriors de tal forma que sigui coherent amb els nous aprenentatges i el procés d'assimilació que es dona. Té a veure amb com es connecten els nous aprenentatges amb els anteriors. Per tant, és bàsic saber quins aprenentatges presenta, quins canvis i/o aprenentatges realitza i com els porta a terme.

- Procés de canvi. No tothom té les mateixes necessitats de canvi. Cada persona ha tingut un procés formatiu diferent al llarg de la vida. Un itinerari idiosincràtic que marca unes fortaleces i unes mancances. En definitiva es tracta de saber identificar-ho i iniciar un procés de canvi al llarg de la formació per tal de completar la seva formació en tutoria i assolir el marc competencial. La carpeta docent ha de reflectir aquest resultat de l'aprenentatge que s'ha portat a terme. Un recull d'aquest procés. D'on se surt i on s'arriba. Tot canvi és progressiu i estructurat, encara que a voltes no entenguem la seva estructura. Es tracta que el professor mostri quin ha estat aquest procés. Quines reflexions ha aprofitat més de totes les sessions, quines connexions específiques ha realitzat, quines activitats ha posat en marxa, quines actituds ha canviat, quines són aquelles coses que realment li mancaven i li han despertat interès per canviar.
- Continguts. Per portar a terme qualsevol aprenentatge és imprescindible l'adquisició de certs conceptes i habilitats. El professor ha de mostrar quins continguts s'han treballat per tal d'adquirir els aprenentatges establerts en la programació de la formació.

7.2.2.2 Anàlisi de dades

Les dades que es van recollir de cada curs varen ser les següents:

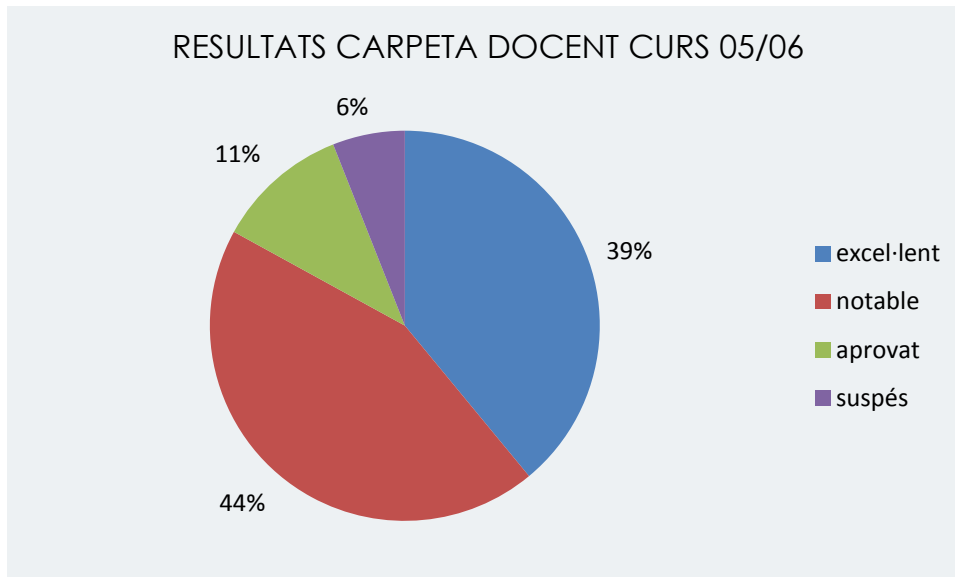
Curs 2005-06

CODI ALUMNAT POSTGRAU	EST	PRO	CON	Mitja
50601	10	10	10	10,0
50602	5	8	8	7,0
50603	8	8	8	8,0
50604	10	10	8	9,3
50605	5	3	4	4,0
50606	7	9	9	8,3
50607	9	10	8	9,0
50608	5	5	7	5,7
50609	3	9	6	6,0
50610	8	9	7	8,0
50611	10	10	10	10,0
50612	7	9	7	7,7
50513	9	10	8	9,0
50614	10	10	10	10,0
50615	8	10	7	8,3
50616	7	9	8	8,0
50617	10	9	8	9,0
50618	8	10	7	8,3
MITJA				8,1

El resum de les puntuacions queda reflectit en el següent quadre:

PUNTUACIÓ	NOMBRE
Excel·lent	7
Notable	8
Aprovat	2
Suspès	1

Gràficament, es pot observar les següents proporcions de les puntuacions:



Gràfic 60 Resultats de la carpeta docent (curs 05/06)

Aquest curs és el que té obté les puntuacions més baixes en la carpeta docent. També és el curs que té més dispersió entre les seves puntuacions.

Hi ha una persona que no arriba a la puntuació d'aprovat. La puntuació més assolida és de notable i excel·lent.

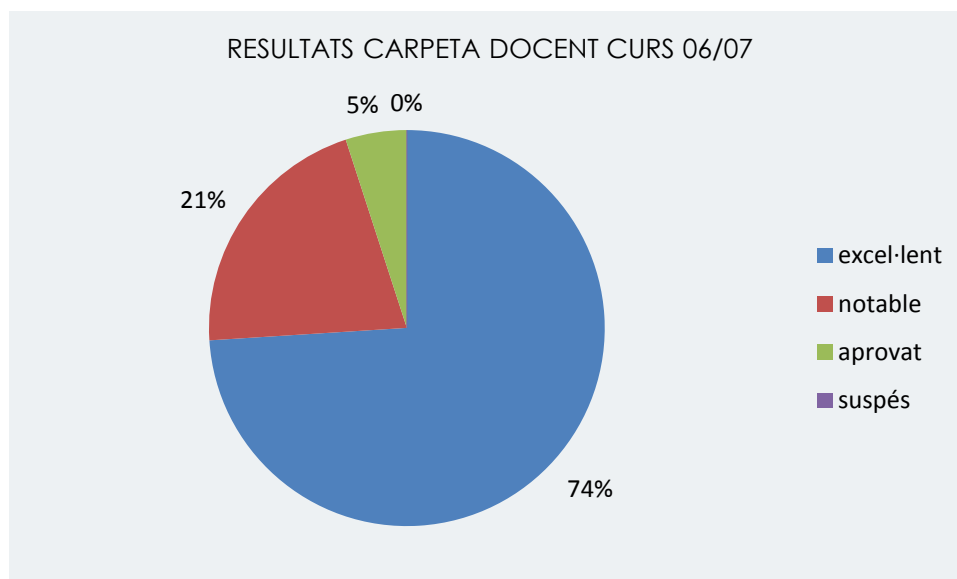
Curs 2006-07

CODI ALUMNAT POSTGRAU	EST	PRO	CON	Mitja
60701	10	10	8	9,3
60702	5	8	7	6,7
60703	10	10	9	9,7
60704	10	10	10	10,0
60705	10	9	9	9,3
60706	10	8	10	9,3
60707	8	10	7	8,3
60708	10	10	10	10,0
60709	9	10	8	9,0
60710	8	8	8	8,0
60711	9	10	8	9,0
60712	10	10	10	10,0
60713	10	10	10	10,0
60714	8	10	8	8,7
60715	10	10	8	9,3
60716	10	8	8	8,7
60717	10	9	7	8,7
60718	10	10	5	8,3
60719	5	5	5	5,0
MITJA				8,8

El resum de les puntuacions queda reflectit en el següent quadre:

PUNTUACIÓ	NOMBRE
Excel·lent	14
Notable	4
Aprovat	1
Suspès	0

Gràficament, es pot observar les següents proporcions de les puntuacions:



Gràfic 61 Resultats de la carpeta docent (curs 06/07)

Destaca l'alt nombre d'excel·lents que s'obtenen en aquest curs; tot i això, no és el curs amb la mitja més alta.

No hi ha cap professor suspès.

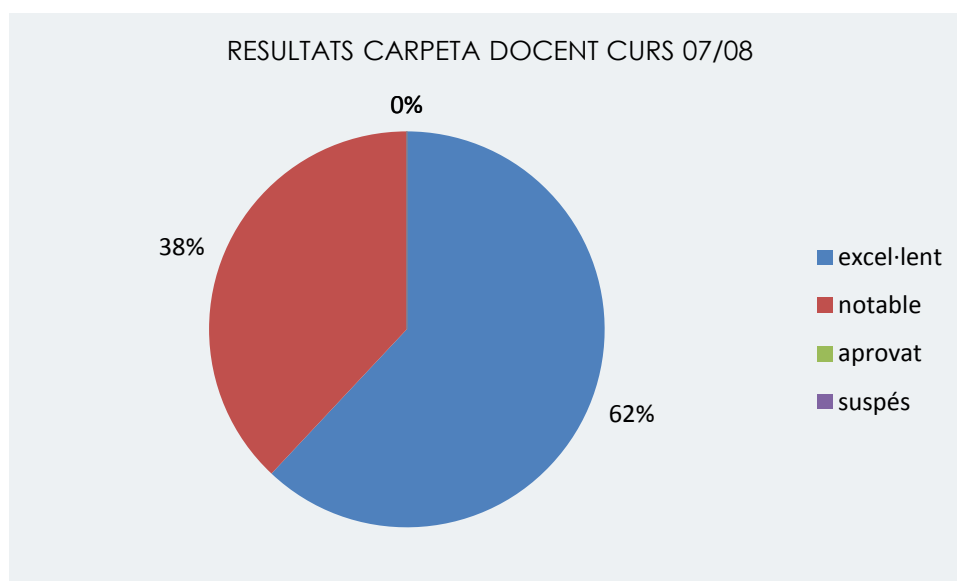
Curs 2007-08

CODI ALUMNAT POSTGRAU	EST	PRO	CON	Mitja
70801	8	8	8	8,0
70802	10	10	10	10,0
70803	10	10	10	10,0
70804	10	10	10	10,0
70805	10	10	10	10,0
70806	8	8	8	8,0
70807	8	9	7	8,0
70808	7	9	6	7,3
70809	10	10	8	9,3
70810	10	10	9	9,7
70811	10	10	10	10,0
70812	7	7	9	7,7
70813	10	10	10	10,0
70814	8	10	8	8,7
70815	7	8	7	7,3
70816	9	10	9	9,3
70817	10	10	10	10,0
70818	10	8	6	8,0
70819	8	8	8	8,0
70820	10	10	9	9,7
70821	7	7	7	7,0
70822	10	10	9	9,7
70823	10	10	10	10,0
70824	10	7	9	8,7
MITJA				8,9

El resum de les puntuacions queda reflectit en el següent quadre:

PUNTUACIÓ	NOMBRE
Excel·lent	15
Notable	9
Aprovat	0
Suspès	0

Gràficament, es pot observar les següents proporcions de les puntuacions:



Gràfic 62 Resultats de la carpeta docent (curs 07/08)

Tot l'alumnat es situa a la franja alta de les puntuacions, notable i excel·lent. Els resultats han estat molt elevats en el seu conjunt. En el seu còmput és la mitja més alta de tots els cursos de postgrau.

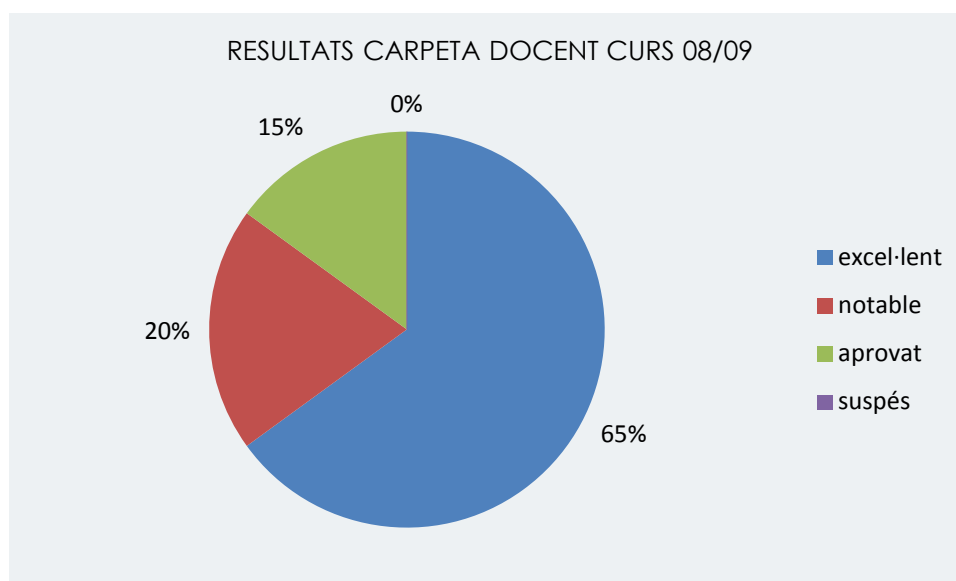
Curs 2008-09

CODI ALUMNAT POSTGRAU	EST	PRO	CON	Mitja
80901	8	8	8	8,0
80902	9	8	7	8,0
80903	10	10	8	9,3
80904	10	10	10	10,0
80905	10	10	10	10,0
80906	10	10	10	10,0
80907	10	8	8	8,7
80908	10	10	10	10,0
80909	10	10	9	9,7
80910	7	5	7	6,3
80911	10	10	10	10,0
80912	7	8	7	7,3
80913	5	7	4	5,3
80914	10	10	10	10,0
80915	7	9	5	7,0
80916	10	10	10	10,0
80917	5	6	4	5,0
80918	9	10	8	9,0
80919	10	10	10	10,0
80920	10	10	8	9,3
MITJA				8,7

El resum de les puntuacions queda reflectit en el següent quadre:

PUNTUACIÓ	NOMBRE
Excel·lent	13
Notable	4
Aprovat	3
Suspès	0

Gràficament es pot observar les següents proporcions de les puntuacions:



Gràfic 63 Resultats de la carpeta docent (curs 08/09)

En aquest curs hi ha un lleu descens comparat en el curs anterior al haver alguns assistents que puntuen a la franja d'aprovats. Tot i això la franja d'excel·lents puja lleugerament però la baixa de notables fa que la mitja tingui un lleu descens.

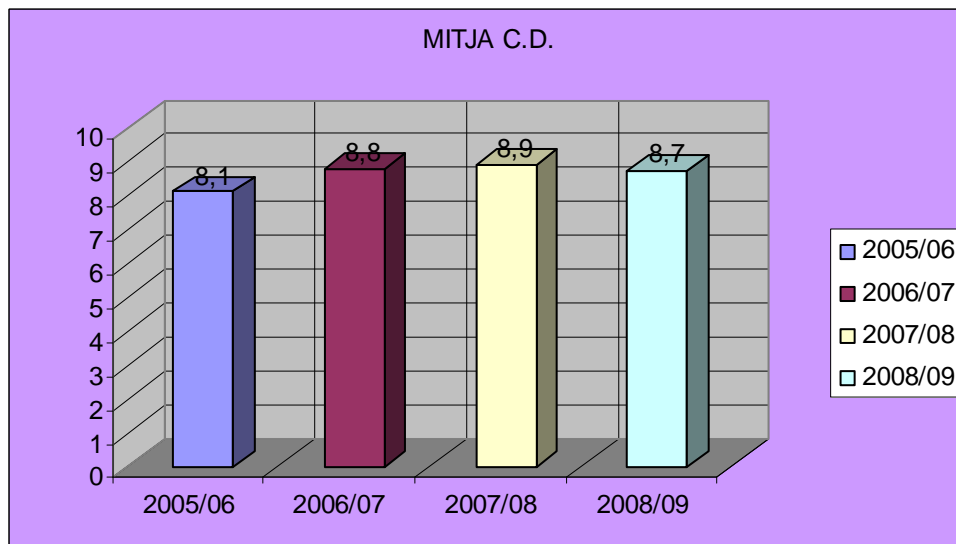
Comparativa de resultats entre cursos

La comparació de les mitges de les qualificacions obtingudes en els diferents cursos ens permetrà observar quina ha estat l'evolució en els aprenentatges entre els diferents cursos i observar si s'ha donat una constància en les puntuacions.

La següent graella recull les mitges dels cursos:

CURS	MITJA C.D.
2005/06	8,1
2006/07	8,8
2007/08	8,9
2008/09	8,7
MITJA	8,6

La comparativa entre elles queda reflectida en el següent gràfic:



Gràfic 64 Comparació dels resultats de la carpeta docent segons cursos

Com es pot observar, la mitja és molt elevada i les diferències entre cursos poc significatives. S'observa que la diferència màxima entre el curs amb màxima puntuació i el curs amb menys puntuació és de 8 dècimes.

7.2.2.3 Conclusions

El recull de dades ens permet aportar les següents reflexions:

- Les puntuacions són força elevades en general. Una mitja dels quatre cursos de 8'4.
- Tot apunta, a la vista de les puntuacions, que el professorat en general s'implica en el procés de canvi professional a partir de la formació rebuda.
- Les diferències entre el diferents cursos són poc significatives.
- Els bons resultats obtinguts en la carpeta docent en general a tots els cursos, tot i les resistències inicials manifestades en l'avaluació de procés, pensem que respon al fet de que es crea certes complicitats entre els membres del grup que potencien la confiança i la seguretat de poder obrir certs espais i certes narratives al grup. Propicien d'aquesta forma un intercanvi d'opinions, creences i emocions que fan que la carpeta docent prengui sentit i s'impliquin en la seva realització.
- Un altre factor per aconseguir els bons resultats en el treball és el fet de l'acompanyament tutorial. El fet de tenir tutories grupals on s'explica el

treball, i on es fa un seguiment i aclariment dels dubtes, així com de disposar de tutories individuals on es pot parlar de temes personals, dificultats, pors,, en una atmosfera de confiança i acolliment, fa que la persona es permeti aprofundir en el seu procés de canvi, i que l'instrument de la carpeta docent els ajudi a ordenar tot aquest moviment cognitiu i emocional que s'ha generat. Fet que propicia que cada carpeta docent sigui especial i específica.

- El curs 2007-08 és el curs on es donen els resultats més compactes. Aquest grup, en l'avaluació de satisfacció i de procés destaca molt la bona dinàmica del grup. Una explicació, a contrastar, podria ser que a més cohesió grupal i més confiança, propiciés una millora encara més elevada dels aprenentatges.
- Sembla que hi ha marge per a la millora, i que aquesta es pot donar tenint en compte:
 - Potenciar el treball des del seu inici. Ha de ser un treball de constància.
 - Acompanyar encara més en els seus inicis.

7.2.3 AVALUACIÓ PATs

Anteriorment s'ha dit que l'assistència és un mecanisme per potenciar l'intercanvi d'informació i de vivències relacionals; la carpeta docent és l'eina que possibilita prendre consciència de la informació rebuda i de les experiències vivencials, i connectar-ho amb les creences personals i actituds front la realitat professional o personal. Pel que fa referència a la realització del PAT, aquest possibilita realitzar una integració dels aprenentatges adaptant-los a una realitat específica del seu entorn, permet que l'aprenentatge sigui significatiu i estructura la resposta competencial.

Tot acte educatiu té una intenció més o menys conscient. No és estrany que quan se li pregunta a un docent, posem per cas, quin és el motiu de celebrar la castanyada, o quina és la seva finalitat, aquest ens respongui que perquè s'ha fet sempre. Aquest petit exemple, que se'l pot trobar més d'un cop un

professor en actiu en fer formació, és un fet que limita les accions educatives del professorat.

Si es vol treure el màxim potencial educatiu de les nostres accions s'ha de saber què es vol fer, quan es vol fer, qui ho farà, que farà falta per poder-ho fer i què s'haurà de fer. En definitiva, s'ha de programar. Pel que fa a les diferents àrees, es té molt clar que s'ha de preparar una programació; però quan parlem de la tutoria, o del fet d'educar, aquí ja no es té tan clar.

La realitat és que l'acció tutorial s'ha de programar. Aquesta programació està definida per tres nivells de concreció diferents:

- En un primer nivell, és l'administració qui ha de marcar les línies que es treballaran en l'acció tutorial. Actualment el Departament d'Ensenyament dóna unes pautes de treball molt generals que queda recollit en la normativa d'inici de curs. A grans trets marca les línies de treball tutorial a seguir amb el professorat.
- En un segon nivell de concreció està el PAT, que ha de definir pel centre. Aquest PAT de centre dóna una línia de treball transversal al centre en funció de la realitat de l'entorn i del centre. Ha de ser un PAT amb coherència en el PEC del centre educatiu. Ha de ser consensuat amb la comunitat educativa. També ha de ser flexible i permetre l'adaptació a les característiques de cada grup del centre.
- En un tercer nivell, és el propi tutor qui defineix la programació d'aula. Aquesta ve donada per la realitat d'aula que té el tutor, per les competències de què disposa i pels recursos que té al seu abast. És important que el tutor es faci seva la programació tutorial que ha de desenvolupar al llarg del curs.

És en aquets tercer nivell on es demana que el professorat en formació desenvolupi el seu treball. Un treball adaptat a una realitat d'aula i a una realitat de context. Adaptant la seva proposta, per no entrar en contradicció, a les línies establertes pel centre si és que hi són.

Per a la realització d'aquest treball s'ha de seguir una estructura bastant rígida de programació i dins de cada apartat es dóna peu al seu desenvolupament.

7.2.3.1 Criteris avaluatius

L'avaluació d'aprenentatge realitzat a partir de la programació del tercer nivell de concreció del PAT a l'aula es realitza a partir del seguiment i valoració positiva per part del tutor. Aquesta valoració es realitza en funció dels següents criteris establerts:

- Coherència en l'estructura del treball realitzat. L'estructura creada ha de ser coherent i mantenir un fil conductor al llarg del treball. En la construcció de tot aprenentatge aquest ha de tenir una estructura que aporti sentit d'allò que es posa en marxa. L'estructura està definida prèviament. El desenvolupament intern no. Es busca la coherència programàtica. A partir d'una detecció de necessitats, com es fa el desplegament de la programació? Quins objectius es marquen? Quines activitats s'escolleixen? I amb quina finalitat? Quins recursos humans tenim al nostre abast? Quins recursos materials podem utilitzar? Quina temporalització s'ha de tenir present? Com s'avaluarà aquest procés?. Aquest criteri exigeix tenir una visió holística de la intervenció tutorial.
- Rigorositat. Ser rigorós amb la proposta del PAT, tant pels objectius, activitats i materials escollits i adaptats a les necessitats, metodologies i avaluació. La rigorositat només es pot donar per la comprensió d'allò que es vol fer. El professor ha de demostrar que sap el per què fa les coses. Quins materials escull i si aquests són adequats per allò que vol fer. Aquest és un criteri de qualitat de la programació. Exigeix concreció de cada punt de la programació tutorial.
- Continguts. Per portar a terme qualsevol aprenentatge és imprescindible l'adquisició de certs conceptes i habilitats. El professor ha de mostrar quins continguts s'han treballat per tal d'adquirir els aprenentatges establerts en la programació de la formació.

7.2.3.2 Anàlisi de dades

Les dades que es varen recollir de cada curs varen ser les següents:

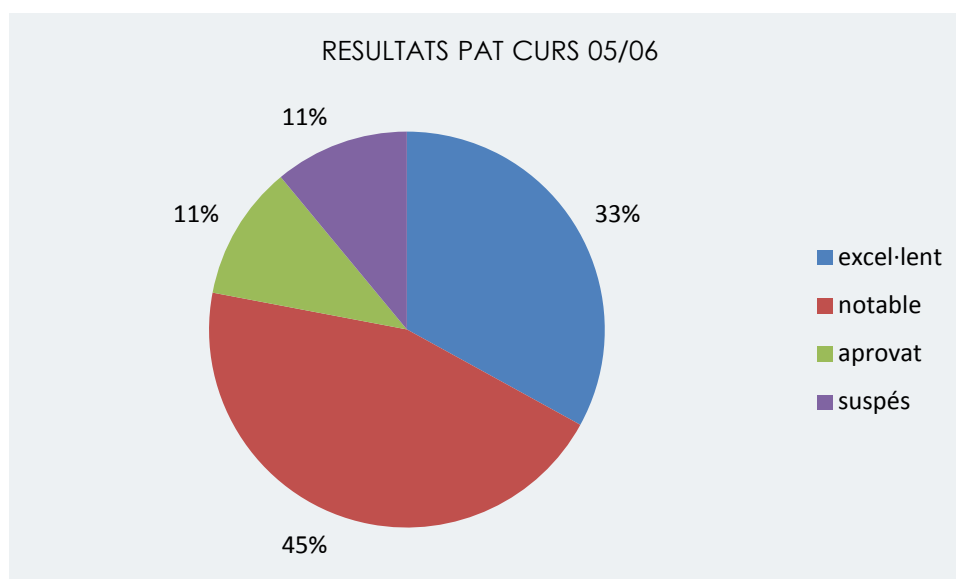
Curs 2005-06

CODI ALUMNAT POSTGRAU	EST	RIG	CON	Mitja
50601	9	9	10	9,3
50602	8	7	7	7,3
50603	10	9	10	9,7
50604	8	2	7	5,7
50605	5	3	4	4,0
50606	10	8	9	9,0
50607	7	8	8	7,7
50608	8	7	8	7,7
50609	7	6	7	6,7
50610	4	3	3	3,3
50611	5	5	7	5,7
50612	5	7	8	6,7
50513	8	8	9	8,3
50614	10	9	10	9,7
50615	8	7	7	7,3
50616	9	8	9	8,7
50617	9	9	10	9,3
50618	9	8	7	8,0
MITJA				7,4

El resum de les puntuacions queda reflectit en el següent quadre:

PUNTUACIÓ	NOMBRE
Excel·lent	6
Notable	8
Aprovat	2
Suspès	2

Gràficament, es pot observar les següents proporcions de les puntuacions:



Gràfic 65 Resultats PAT (curs 05/06)

Aquest és curs presenta el nombre més alt de puntuacions dins la franja de notable. Curiosament hi han dues persones que puntuen força baix, especialment la 50610.

És possible que tingui a veure amb la selecció del professorat que realitza el postgrau. Ambdues assistents eren externes al sistema educatiu formal.

Veiem que la nota predominant és la de notable. Les puntuacions en general són força acceptables.

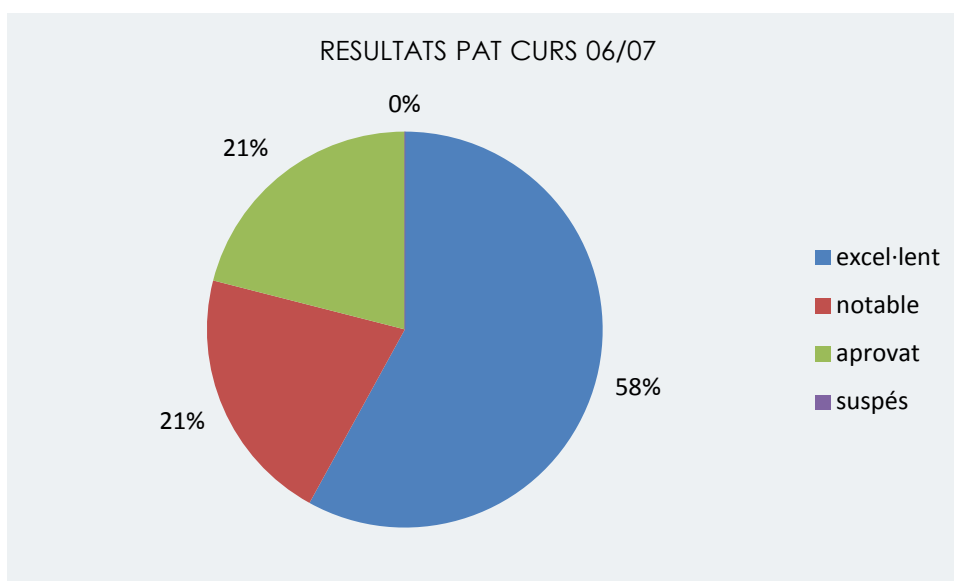
Curs 2006-07

CODI ALUMNAT POSTGRAU	EST	RIG	CON	Mitja
60701	10	9	10	9,7
60702	5	6	6	5,7
60703	7	7	9	7,7
60704	10	9	10	9,7
60705	5	7	7	6,3
60706	10	9	10	9,7
60707	10	9	10	9,7
60708	10	9	10	9,7
60709	10	9	8	9,0
60710	8	8	8	8,0
60711	10	6	8	8,0
60712	10	8	10	9,3
60713	10	9	10	9,7
60714	5	8	8	7,0
60715	10	9	10	9,7
60716	10	9	10	9,7
60717	10	9	10	9,7
60718	5	8	6	6,3
60719	5	8	5	6,0
MITJA				8,4

El resum de les puntuacions queda reflectit en el següent quadre:

PUNTUACIÓ	NOMBRE
Excel·lent	11
Notable	4
Aprovat	4
Suspès	0

Gràficament es pot observar les següents proporcions de les puntuacions:



Gràfic 66 Resultats PAT (curs 06/07)

Aquest curs presenta unes puntuacions molt elevades. Un 58% d'excel·lents i un 21 % de notables. Tant sols un 21% d'aprovats i cap suspès.

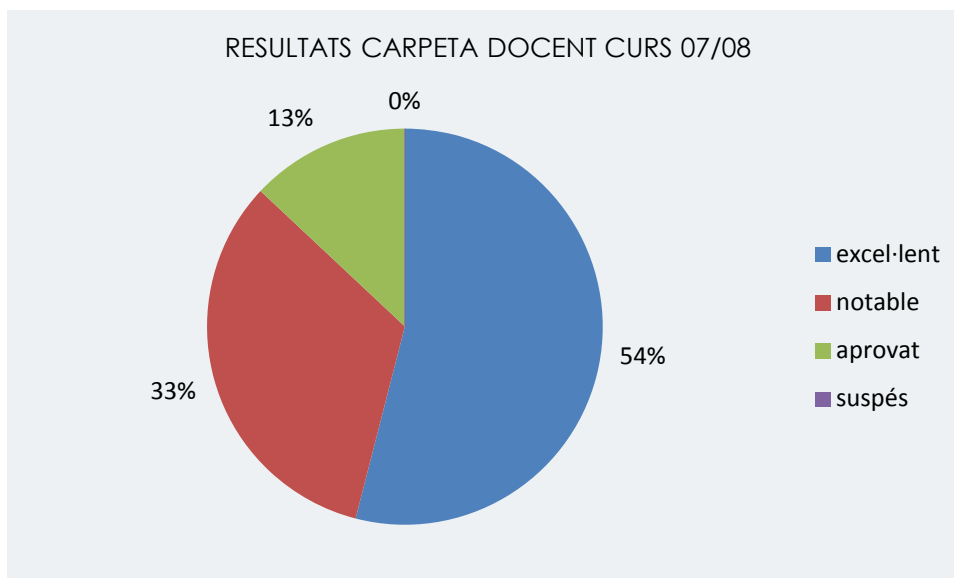
Curs 2007-08

CODI ALUMNAT POSTGRAU	EST	RIG	CON	Mitja
70801	6	8	6	6,7
70802	9	8	8	8,3
70803	10	9	10	9,7
70804	10	9	9	9,3
70805	4	5	7	5,3
70806	10	8	9	9,0
70807	8	6	10	8,0
70808	5	5	6	5,3
70809	6	9	9	8,0
70810	10	9	10	9,7
70811	10	9	10	9,7
70812	10	8	8	8,7
70813	10	9	10	9,7
70814	10	9	10	9,7
70815	8	7	8	7,7
70816	10	9	10	9,7
70817	10	9	10	9,7
70818	10	9	9	9,3
70819	8	7	8	7,7
70820	10	9	9	9,3
70821	8	7	9	8,0
70822	8	9	10	9,0
70823	8	8	9	8,3
70824	5	6	6	5,7
MITJA				8,4

El resum de les puntuacions queda reflectit en el següent quadre:

PUNTUACIÓ	NOMBRE
Excel·lent	13
Notable	8
Aprovat	3
Suspès	0

Gràficament es pot observar les següents proporcions de les puntuacions:



Gràfic 67 Resultats PAT (curs 07/08)

El grup presenta uns resultats molt bons. Els resultats reflexen, molt probablement, una excel·lent cohesió i cooperació grupal que va propiciar la implicació de tots els membres del grup sense fissures.

Tampoc apareix cap suspès.

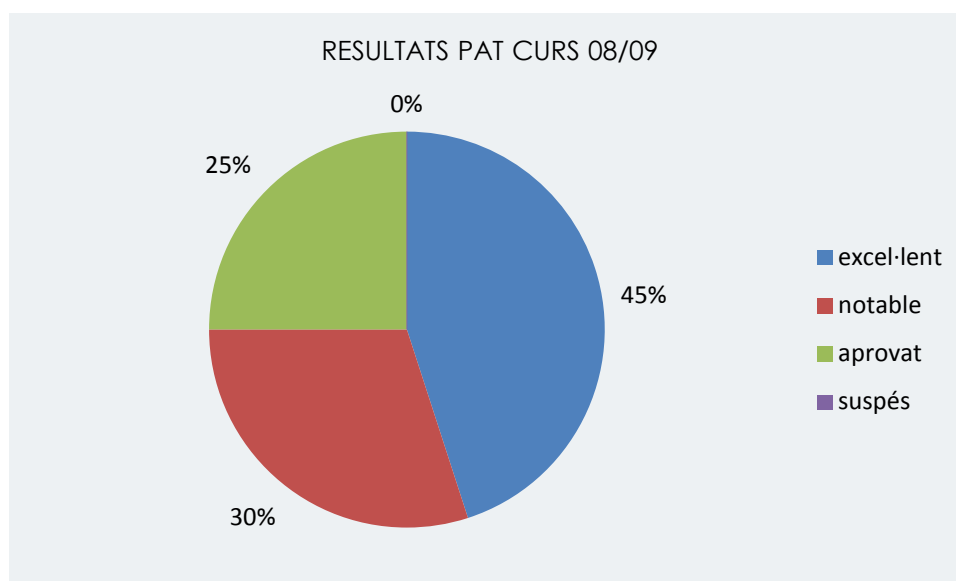
Curs 2008-09

CODI ALUMNAT POSTGRAU	EST	RIG	CON	Mitja
80901	7	8	8	7,7
80902	7	5	5	5,7
80903	8	7	9	8,0
80904	10	9	10	9,7
80905	10	9	10	9,7
80906	10	9	10	9,7
80907	8	8	10	8,7
80908	10	9	10	9,7
80909	5	4	5	4,7
80910	6	4	6	5,3
80911	10	9	10	9,7
80912	8	6	5	6,3
80913	8	7	8	7,7
80914	10	9	10	9,7
80915	7	8	8	7,7
80916	10	9	10	9,7
80917	8	8	9	8,3
80918	7	8	8	7,7
80919	10	10	10	10,0
80920	5	6	6	5,7
MITJA				8,1

El resum de les puntuacions queda reflectit en el següent quadre:

PUNTUACIÓ	NOMBRE
Excel·lent	9
Notable	6
Aprovat	5
Suspès	0

Gràficament es pot observar les següents proporcions de les puntuacions:



Gràfic 68 Resultats PAT (curs 08/09)

Puntuacions molt altes. Augmenta lleugerament les puntuacions d'aprovat.

No apareix cap suspès.

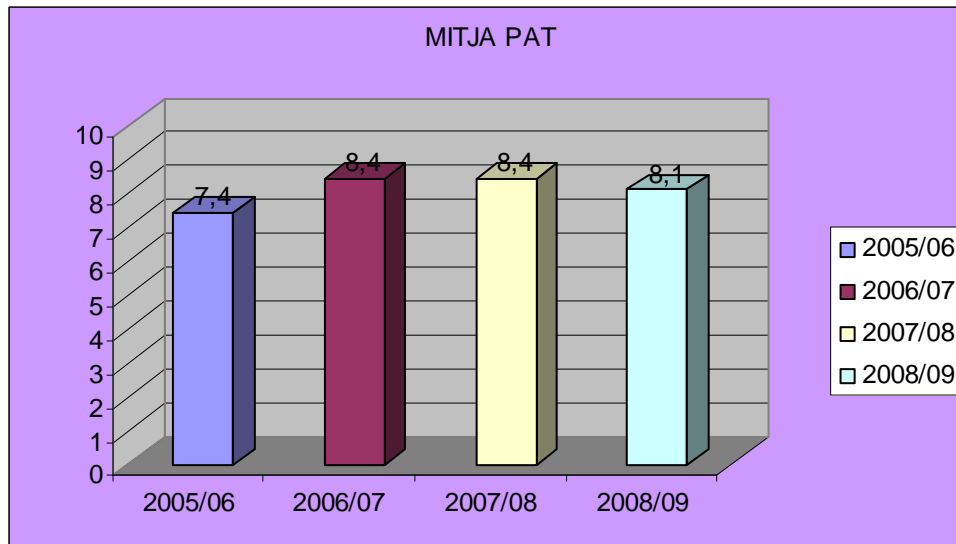
Comparativa e resultats entre cursos

La comparació de les mitges de les qualificacions obtingudes en els diferents cursos pel professorat ens permetrà observar quina ha estat l'evolució en els aprenentatges entre els diferents cursos i observar si s'ha donat una constància en les puntuacions.

La següent graella recull les mitges dels cursos:

CURS	MITJA PAT
2005/06	7,4
2006/07	8,4
2007/08	8,4
2008/09	8,1
MITJA	8,1

La comparativa entre elles queda reflectida en el següent gràfic:



Gràfic 69 Comparació resultats PAT segons curs

7.2.3.3 Conclusions

Observant els resultats dels quatre cursos podem aportar les següents reflexions:

- Les puntuacions són en general força elevades.
- El curs 2005-06 és el que puntua lleugerament més baix. Aquesta diferència es dona principalment per les baixes notes de dues professores.
- Els altres tres cursos s'estabilitzen les puntuacions per un igual.
- Els grups amb puntuacions altes generalitzades reflecteixen possiblement un alt compromís grupal, tal i com s'apuntava en l'avaluació de procés. Semblaria que el compromís amb el grup és el que implica a les persones en el procés d'aprenentatge i a l'hora el grup acompanya a cadascun dels seus membres.
- Pensem que els bons resultats obtinguts en el PAT es donen per:
 - Perquè hi ha una estructura establerta des de l'inici.
 - Perquè connecta amb la forma de treballar de les diferents àrees de cada professor.
- No obstant això, queda marge de millora que es podria donar tot tenint en compte el següent:

- o Explicar millor com fer una programació tutorial. El professorat està acostumat a programar les diferents àrees d'aprenentatge de la seva especialització. La programació de la tutoria té certes especificitats que fan que s'hagi d'explicar. Per aquest motiu la seva programació exigeix una estructura establerta. Pensem que no és suficient la explicació.
Cal acompanyar més al professor o grup de professors en la construcció de la programació.

7.2.4 AUTOAVALUACIÓ D'APRENTATGES COMPETENCIALS.

En els dos últims cursos formatius es va decidir introduir a la finalització de la formació una autoavaluació d'aprenentatges competencials. Juntament amb el qüestionari d'avaluació de satisfacció realitzada pel propi postgrau, es va decidir afegir una pregunta on es demanava quines eren les principals competències que havien assolit, segons ells, en la formació del postgrau.

Pensem que l'autoavaluació potencia la reflexió i ajuda a prendre consciència dels aprenentatges que s'han assolit. De la mateixa forma als responsables de la programació docent els ajuda a tenir més dades per prendre decisions, si s'escau.

7.2.4.1 Anàlisi de dades

Presentem la transcripció de les dades obtingudes, que són dels dos últims cursos, en un llistat de les aportacions expressades per professor.

Val a dir que moltes de les aportacions realitzades no estan formulades com a competències, però al darrera de la majoria d'enunciats sí que hi ha una o varies competències.

Curs 2007-08

Les competències que manifesta haver assolit el professorat assistent a la formació en acabar la formació són:

- Entendre millor quines són les funcions del tutor. Coneixement sobre mi mateix. Consciència dels meus punts forts i punts febles. Augment de seguretat. Aprenentatge de dinàmiques.
- Una altra visió de com fer les tutories. Molts coneixements. Molta bibliografia. Obertura de límits.
- Treball en equip. Autoconeixement. Nocions de l'escola. Reflexió de dinàmiques de grup. Importància psicologia dins l'àmbit educatiu. Cerca de recolzament, ajuda.
- Habilitat comunicativa per treballar en grup. Seguretat per portar un grup de tutoria. Recursos i dinàmiques . Sentiment de pertinença a un grup. Empatia. Valors positius a l'hora de treballar amb persones.
- La mirada apreciativa. Posar-se en la pell de l'altre. Característiques de l'adolescència. Importància del treball en grup. Educació emocional. Intel·ligències múltiples. Construcció rol professional com a tutor.
- Seguretat en la tasca tutorial. Coneixements i recursos per aplicar a la tutoria. Autoconeixement. Autoestima més alta.
- Empatia. Assertivitat. Comprensió.
- Emocional. Comunicativa. Cooperativa.
- Autoconeixement
- Dinàmiques de grup. Mediació en conflictes. Entrevistes positives. Activitats d'educació emocional. Flexibilitat. Treball en valors. Saber relacionar coneixements, actituds i habilitats.
- Reflexió personal. Comunicació. Gestió de les emocions. Relacions personals.
- Reflexió personal. Gestió dels nervis. Comunicació. Relacions personals.
- Autoestima/Autoconeixement. Coneixement de la burocràcia del món educatiu. Habilitats socials. Saber escoltar. Recerca de solucions factibles a problemes. Tot té un per què al darrera.
- Creixement professional i personal. Millora professional com a tutora. Coneixement personal. Millora de les entrevistes. Assertivitat. Empatia.
- Creixement personal. Assertivitat. Amplitud de mirada. Valorar als alumnes.
- Aprenentatges TIC. Saber utilitzar les dinàmiques de grup.
- Consciència de ser tutor. Coneixement personal i professional.

- Visió més àmplia del que és ser tutor. Més coneixement personal. Treball en grup.

Curs 2008-09

Les competències que manifesta haver assolit el professorat assistent a la formació en acabar la formació són:

- Autoconeixement. Autorreflexió. Assertivitat. Empatia. Seguretat.
- Reconèixer las limitacions pròpies. Recursos per superar-les. Reconèixer trets propis facilitadors. Cop d'aire fresc.
- Més autonomia personal com a tutor. Més ganes de compartir experiències. Més sociabilitat. Maneres de treballar la capacitat de comunicar. Més competència en educació emocional. Major coneixement de les relacions i els rols que es donen en els grups entre iguals. Competències en general inter i intrapersonals.
- Conèixer i reconèixer millor el meu interior. Gestionar el malestar i ser conscient del moment present. Millorar la tècnica de dinàmica de grups. Aprendre a millorar les relacions. Acceptar i superar millor les dificultats. Estimar-me una mica més.
- Ser millor persona, ser més tolerant, reflexionar sobre els problemes, escolta empàtica.
- Aturar-me i reflexionar quan hi ha un problema, hem d'evitar actuar precipitadament. Control de les emocions. Veure com amb l'ajuda del grup (equip docent, companys de l'institut,...) podem assolir més objectius. S'ha d'incentivar al professorat per tal que tingui confiança i aconseguixi els seus objectius. Un ambient cordial afavoreix l'estudi i per extensió, les relacions humanes.
- Millorar la comunicació amb els meus alumnes. Gestionar millor els recursos per a la tutoria. Prevenció dels conflictes, mediació en els conflictes, millora de la convivència. Tenir molt present les intel·ligències múltiples. Posicions més assertives. Tenir més recursos per acompanyar els meus alumnes.
- Capacidad de escuchar y elaborar mi propia opinión. Capacidad para ponerme en lugar del otro. Capacidad de ver al adolescente

desde otro punto de vista. Aceptación de las limitaciones y carencias propias y de los demás (compañeros, alumnos, ...).

- Organització. Treball col·lectiu. Competència emocional.
- Més observador del grup i de l'individu. Més gestor de situacions i dinàmiques de grup. Més acceptador i adaptable a noves situacions. Més gestor de les meves emocions. Més proactiu.
- Eines per a la gestió i dinamització de grups. Gestió d'emocions a nivell personal. Eines noves a nivell TIC. Millora en les relacions personals. Millora en l'orientació personal que realitza el professorat.
- A prestar atenció als alumnes. Crec més amb la feina a tutoria. Capacitat per incidir en el grup.
- Seguretat. Competència social.

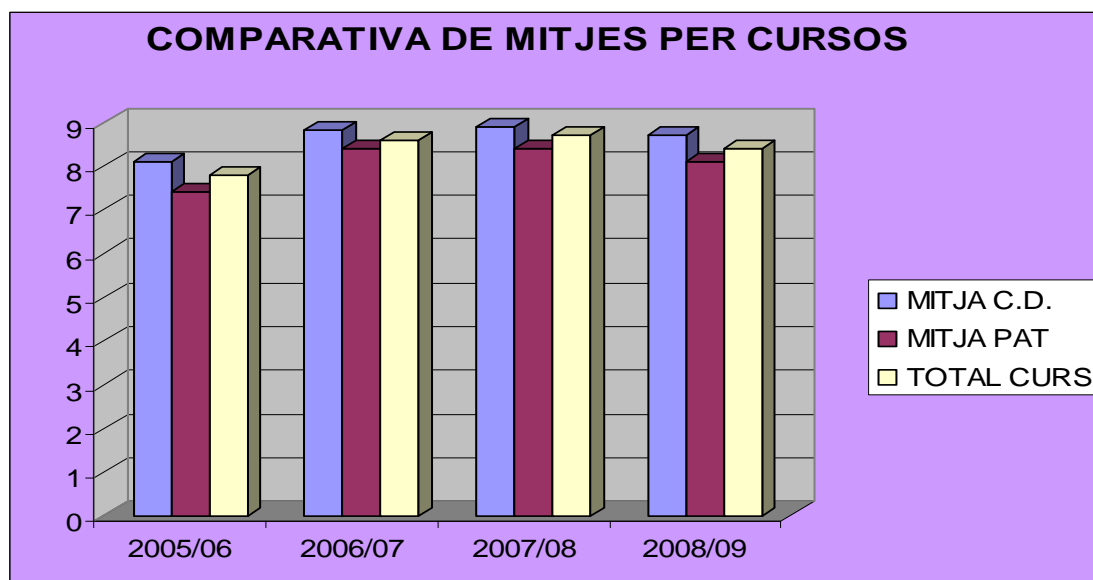
7.2.4.2 Conclusions

Les dades aportades pel propi professorat fan plantejar les següents reflexions:

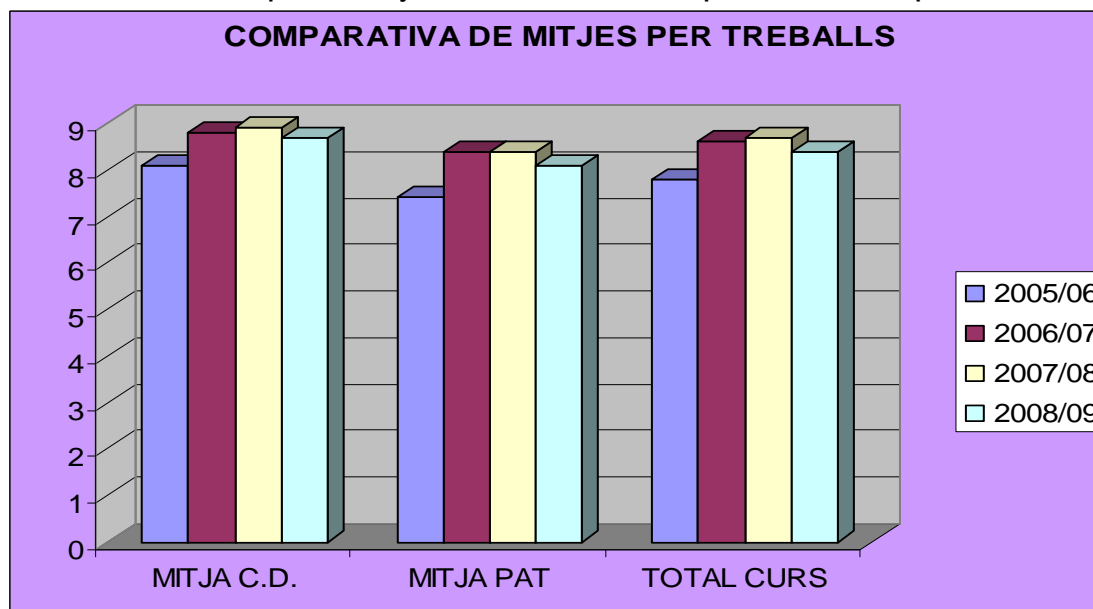
- S'observa que hi ha una tendència a explicitar més les competències generals que les específiques. Això pot ser perquè, en general, en formació continua del professorat se sol aprofundir més en les competències específiques. Les competències generals, normalment, estan poc treballades i, quan això es porta a terme, sol impactar i ser molt profitós pel professorat assistent.
- Cada persona realitza uns aprenentatges competencials diferents al llarg de la formació. Probablement busca complementar la seva formació i el seu bagatge professional amb aquells aprenentatges nous que recull en el seu pas per la formació.
- Hi han moltes aportacions que fan referència a la construcció de la identitat professional com a tutor. Tant com a identitat com a posicionament personal.
- La riquesa en les seves aportacions fa pensar que la formació provoca un replanteig de moltes estructures actitudinals personals, en l'ampliació dels seus coneixements i en l'adquisició d'habilitats concretes.

7.2.5 CONCLUSIONS

Per fer unes conclusions finals de l'apartat es presenten, per complementar les dades obtingudes, uns gràfics que il·lustren una comparativa de cursos amb la carpeta docent i el PAT.



Gràfic 70 Comparació mitjanes dels resultats de carpeta docent i PAT per cursos



Gràfic 71 Comparació mitjanes dels resultats de cursos per carpeta docent, PAT i total curs

A la vista de les dades recollides i del procés d'anàlisi de dades, les conclusions són les següents:

- Les puntuacions en general són força bones i reflexen un increment i estabilització en la banda alta, progressivament.

- Les puntuacions de les carpetes docents puntuen més altes en tots els cursos. Tot i les resistències inicials, els treballs són de qualitat i reflexen la implicació en el procés formatiu. Els aprenentatges estan lligats a les emocions (Bisquerra , 2000), o a la vivència emocional com és el treball de la carpeta docent, donat que en el professorat es desperten grans inquietuds, tant d'emocions positives com negatives, però en tot cas una major inquietud i implicació pel procés d'aprenentatge que està portant a terme. Això encaixa plenament amb les aportacions recollides en l'avaluació de procés en què destaca la carpeta docent com a instrument d'aprenentatge molt "potent".
- Les puntuacions del curs 2005-06 són les menys altes en general. Aquest fet pot ser degut a diferents factors. Podria ser la selecció del professorat, que no fos tot l'encertada possible, tal i com s'ha comentat anteriorment. Podria ser degut a una manca d'experiència dels responsables de la formació, creant unes expectatives poc elevades. També podria ser per una manca de coordinació de l'equip de formadors, o bé per algun membre de l'equip de formadors del primer curs que en les puntuacions va donar baix. En el curs següent, tots aquests aspectes (selecció professorat, selecció formadors, coordinació i expectatives elevades) varen ser revisats. Sembla que per aquest motiu els resultats en els cursos posteriors han anat millorant i s'han estabilitzat.
- Els bons resultats obtinguts fan pensar:
 - o Que la formació està aportant elements per a l'aprenentatge i pel canvi.
 - o Que si es compara amb l'avaluació de satisfacció, aquests aprenentatges i canvis estan en funció de les necessitats de cada professor.
 - o Que la combinació entre els dos treballs, que són absolutament diferents, amb objectius diferents, estructures diferents, metodologia diferent, acompanyament diferent i avaluació diferent, propicia una bona complementarietat i potencia cadascun dels treballs.

- Hi ha l'opinió que queda marge per la millora, i que aquesta es pot donar gràcies a:
 - El fet d'haver introduït la valoració d'aprenentatges competencials al final del curs, ens ha fet veure la autoconsciència que pren el professorat del seu procés d'aprenentatge i canvi que està portant a terme. Això ens fa pensar que és possible que els resultats siguin millors si en l'avaluació dels aprenentatges s'implica al propi professorat. Crear un procés avaluatiu on el professorat prengui protagonisme. Probablement, aquest protagonisme hauria de ser diferent en cadascun dels treballs. En la carpeta docent s'hauria de propiciar una implicació personal en el seu propi procés d'aprenentatges. En el PAT s'hauria de generar una implicació en l'avaluació del procés d'aprenentatges més en grup, en una construcció avaluativa compartida.
 - Aquest procés de millora comporta, ineludiblement, una acció tutorial de seguiment més àmplia.

7.3 AVALUACIÓ TRANSFERÈNCIA

Transferència, segons l'enciclopèdia Catalana, és l'acció i efecte de transferir, i transferir és fer passar d'un lloc a un altre. Si es fa referència al camp de la psicologia, es defineix transferència com la condició en la qual l'aprenentatge en una situació influeix l'aprenentatge en una altra situació.

Segons Baldwin i Ford (1988), la transferència de la formació és l'aplicació dels coneixements, habilitats i actituds apreses durant la formació, que en definitiva és l'aprenentatge de les competències, en el lloc de treball i al consegüent manteniment d'aquestes en un cert període de temps.

La transferència dels aprenentatges realitzats, és la aplicació d'aquests aprenentatges en el seu entorn professional tot essent competencial en la seva tasca. Es tracta de transferir els aprenentatges i aplicar-los amb una actitud determinada enfront les diferents situacions que el porten a aplicar diferents

habilitats que responen a una construcció conceptual que s'ha generat amb els continguts apresos.

Els treballs realitzats al llarg de la formació tenen com objectiu propiciar aquests canvis en la tasca tutorial:

- Propiciar un canvi d'actitud a partir de les reflexions en la carpeta docent, així com un aprenentatge d'habilitats.
- Preparar el treball a realitzar a l'aula mitjançant la realització del PAT
- Crear un entorn vivencial d'emocions positives que potenciïn les bones relacions a partir de l'isomorfisme creat al llarg de la formació rebuda.

Tot i el procés de formació que ha viscut el professor, la transferència de la formació té certa complexitat, doncs per a que s'arribi a donar, i sigui un canvi real, han d'haver-hi certes condicions, segons recull Kirkpatrick (1999).

Aquestes són:

- La persona ha de voler canviar. Canvi actitudinal. Aquest canvi es treballa en la formació en tutoria mitjançant la reflexió personal realitzada en la carpeta docent, i construïda a partir de tots els inputs de companys i docents.
- Criteris propis. La persona ha de saber el per què de les coses i no fer-ho per inèrcia o per un criteri axiomàtic. Aquest aprenentatge de coneixements conceptuals està implícit en el procés formatiu.
- La persona ha de poder desenvolupar els aprenentatges incorporats. En aquest sentit la majoria de professionals que fan la formació, ho poden aplicar immediatament a l'aula, normalment el docent té llibertat de càtedra i difícilment trobarà més obstacles que els propis que es marqui ell mateix.
- La persona ha de sentir que allò que fa li reporta un benefici. En aquest sentit, la millora de les relacions a l'aula i la satisfacció del retorn d'agraïment del professorat poden ser un aspecte positiu.

Per saber si aquesta transferència es dóna o no, i en quin grau, és necessari portar a terme l'avaluació de transferència. Aquesta informació ajudarà a saber si la formació està donant eines al professorat per treballar

competencialment, i si fa falta fer algun canvi per millorar la proposta formativa.

Objectiu:

En la nostra recerca-avaluativa, l'objectiu de l'avaluació de transferència és saber si l'alumnat que ha realitzat la formació en tutoria està treballant competencialment en el seu entorn laboral i aplica les actituds, habilitats i coneixements que s'han treballat al llarg de la formació i que són necessaris per fer front a l'acció tutorial del segle XXI.

L'avaluació de transferència presenta certa complexitat a l'hora de realitzar-la. És una avaluació que exigeix suficients dades per mostrar si els aprenentatges que s'han aconseguit es traslladen al camp professional; en aquest cas, a l'activitat docent.

Aquesta avaluació s'ha de portar a terme passat un temps d'haver acabat la formació, per donar marge a que la transferència es materialitzi.

Com es pot observar en el model que hem dissenyat, a partir del model de procés de transferència de Baldwin i Ford (1988), s'ha creat aquest nou model de millora contínua.

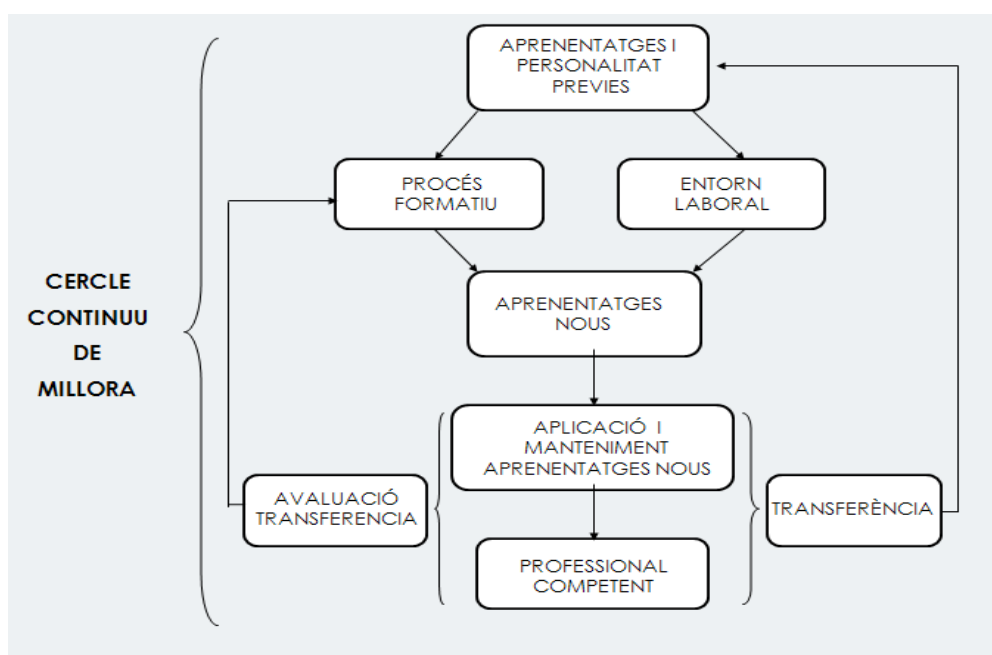


Figura 35 Model de millora contínua

El model parteix dels aprenentatges i personalitat prèvies que una persona posseeix, tots aquells coneixements adquirits al llarg de la seva vida, habilitats desenvolupades, formes de fer, trets de personalitat, creences i emocions construïdes. Quan la persona inicia un procés formatiu relacional en el seu entorn laboral, inevitablement aquests estan influenciats mútuament. Tot plegat desemboca en uns aprenentatges nous, que poden ser aplicats i mantinguts al passar un cert temps, si és així, es donaria la transferència dels aprenentatges. Aquesta transferència comporta la millora de la competència professional. Seria aquí on entre l'avaluació de la transferència, fent un recull de dades que mostrin que està aplicant aquells coneixement, habilitats i actituds que impliquen un treball competencial.

L'avaluació de transferència està constituïda de certa complexitat a l'hora de poder recollir dades que demostrin que els aprenentatges que s'han après són traspasats al treball quotidià.

El primer a establir quan es vol portar a terme una avaluació de transferència és saber què es vol avaluar i què s'espera trobar; en definitiva, establir unes hipòtesis de treball. Si es té en compte l'objectiu que està establert en aquesta avaluació de transferència, el que es vol avaluar són les competències tutorials dels docents que han realitzat la formació en tutoria. Saber en quin grau estan treballant competencialment a partir de la categorització competencial que establerta en l'avaluació de context. El que es vol saber és si el postgrau està donant els aprenentatges necessaris per a que el professorat que ha realitzat la formació treballi competencialment.

Hipòtesi de treball

- ***L'alumnat que ha realitzat el postgrau de formació en tutoria està treballant competencialment segons el marc competencial del tutor establert.***
- ***La formació de postgrau aporta un aprenentatge competencial en tutoria que compensa les possibles diferències que es poden donar per les variables següents:***
 - ***sexe***
 - ***edat***
 - ***etapa educativa***
 - ***titularitat del centre de treball***
 - ***titulació assolida***
 - ***estudis d'origen***
- ***La formació de postgrau aporta l'aprenentatge necessari per adquirir les competències professionals com a tutor que d'altre forma es podrien adquirir amb els anys d'experiència docent.***
- ***La formació de postgrau aporta l'aprenentatge competencial necessari per adquirir les competències professionals com a tutor que d'altra forma es podrien adquirir amb anys d'experiència com a tutor.***
- ***La formació de postgrau aporta l'aprenentatge necessari per compensar els diferents itineraris en formació permanent del professorat, genèrica o específica en temes de tutoria.***

Figura 36 Hipòtesi avaluació transferència

Per demostrar aquestes hipòtesis de treball, es parteix del marc competencial que es va obtenir al fer la recerca en l'avaluació de context (capítol 3) i que són l'eix central d'aquesta recerca avaluativa:

MARC COMPETENCIAL DEL TUTOR O TUTORA

COMPETÈNCIES GENERALS

- 1/ Principis ètics d'implicació
- 2/ Adaptació al canvi
- 3/ Autogestió/ Organització
- 4/ Autonomia
- 5/ Comunicació.Gestió relacional
- 6/ Gestió emocional
- 7/ Desenvolupament personal
- 8/ Lideratge
- 9/ Treball en equip

COMPETÈNCIES GENERALS

- 10/ Gestió del marc legal
- 11/ Gestió i dinamització de grup
- 12/ Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes
- 13/ Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes
- 14/ Gestió, seguiment i orientació a les famílies.
- 15/ Gestió dels conflictes i millora de la convivència
- 16/ Gestió i coordinació amb l'equip docent
- 17/ Gestió i coordinació amb els serveis externs

Figura 37 Marc competencial del tutor o tutora

Per poder fer una avaluació de transferència es poden utilitzar diferents instruments. Com proposa Cano (2010) els instruments a utilitzar poden ser:

- Observació en el centre de treball. Aula, espais del centre educatiu o altres.
- Informes dels altres. Companys, equip directiu, pares, inspecció, etc.
- Qüestionaris i/o entrevistes als participants o persones que estan implicades en la seva tasca, com poden ser companys, directius, alumnat, pares, serveis externs, o altres.

L'òptim seria poder triangular les dades amb fonts d'informació provinents de diferents àmbits. Si s'és exigent, una avaluació de transferència demana una avaluació de 360°, que tingui en compte totes les persones, és a dir, els seus caps i coordinadors, els seus companys i persones de la mateixa línia jeràrquica, així com persones que reben els seus serveis.

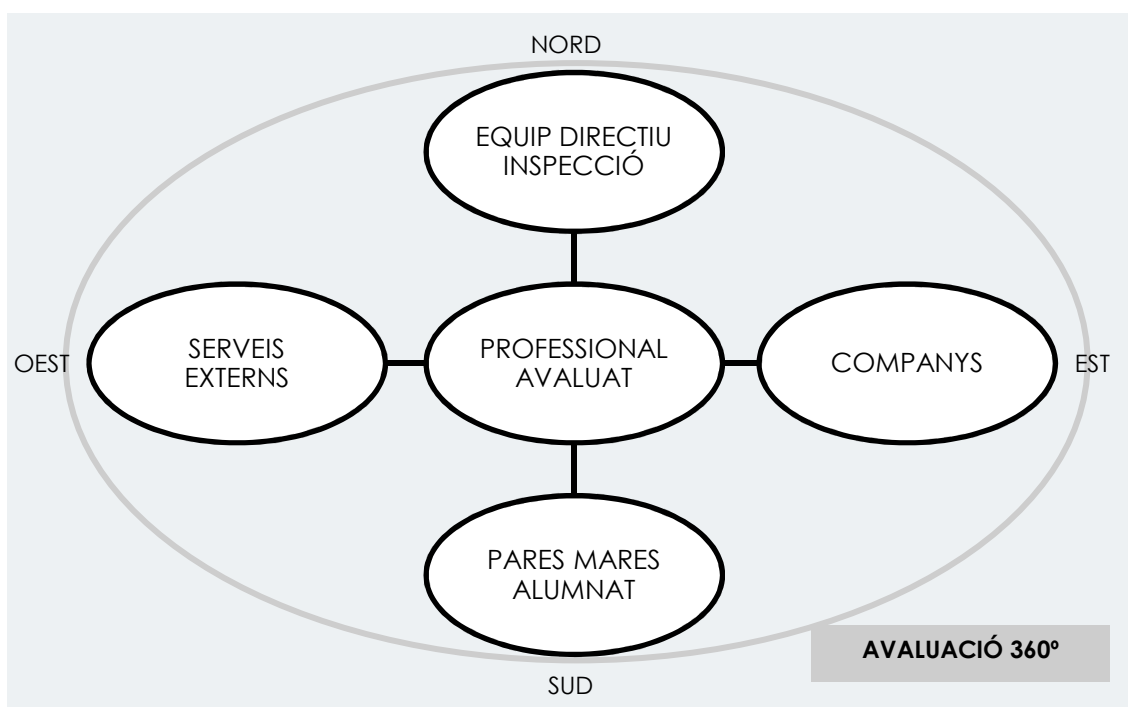


Figura 38 Avaluació 360°

Una avaluació ideal seria procedir al recull de dades dels diferents col·lectius de la roda de 360°, tot utilitzant els instruments més adequats en funció de la seva especificitat. I amb una mostra significativa del professorat que hagués realitzat la formació. La dificultat que suposa el poder fer una avaluació 360° a un nombre suficientment significatiu de persones que hagin realitzat la formació la fa del tot inabastable en aquesta recerca avaluativa.

Es va decidir limitar a un instrument de recollida de dades i poder arribar a un nombre de persones més ampli, tot essent conscients de la pèrdua de rigorositat en els resultats finals.

L'instrument escollit per les seves característiques va ser un qüestionari adreçat al professorat d'autoavaluació competencial. Aquest ens permet:

- Fer un recull d'ítems competencials valorats pel propi professorat.
- Fer un recull de dades a un nombre significatiu de professorat que ha realitzat la formació.
- Fer una comparació amb un altre col·lectiu que no hagi fet la formació i poder contrastar si es donen diferències significatives.
- Centrar el tema en aquells aspectes que a nosaltres ens interessin, que és tot el marc competencial.
- Minimitzar la dispersió de la informació.

- Fer un recull important de dades, en quantitat i en qualitat.
- Quantificar la informació recollida.
- Gestió àgil de les dades.
- Els resultats ens permetran saber si la formació ajuda en la construcció competencial del docent com a tutor.

Les dades obtingudes no són les ideals per portar una avaluació de transferència, doncs estan basades en les creences personals de les persones avaluades. Aquest fet pot quedar minimitzat per les següents raons:

- Totes les persones que han realitzat la formació ho han fet en un entorn de confiança i de sinceritat.
- Entenen l'avaluació com un eina de reflexió i de millora. Són conscients d'allò que es demana, ja que han demostrat que tenen els aprenentatges incorporats. Ara es pregunta si els apliquen. Possiblement són ells mateixos qui millor saben si estan treballant competencialment.
- El fet de que es comparés amb una mostra control de professionals que estan treballant, i no han fet la formació en tutoria, permetrà fer una anàlisi més exhaustiva.

Per portar a terme la recerca avaluativa centrada en l'avaluació de transferència es va decidir construir un qüestionari que aportés informació sobre com s'estaven treballant cadascuna de les competències tutorialis.

7.3.1 QÜESTIONARI

Construir un qüestionari que aportí informació de si una determinada persona està actuant competencialment o no, exigeix més rigorositat que la construcció d'un qüestionari d'avaluació de satisfacció on es recullen opinions.

La finalitat és obtenir informació d'una determinada persona per saber si està actuant d'una forma específica que correspon a una determinada competència.

Els estudis amb qüestionari (Torrado 2004) tenen una clara concepció de recerca descriptiva, aquesta vol descriure un fenomen en concret, a partir de diferents accions del subjecte, es busca saber que fa.

Aquest qüestionari, a partir de certs indicadors, vol recollir informació per descriure com actua el professor-tutor i, a partir d'uns paràmetres establerts, saber si el seu treball s'ajusta o no al marc competencial definit en l'avaluació de context.

Per la realització del qüestionari, es va seguir el següent disseny basat en Cohen i Manion (2002) i adaptat a les necessitats d'aquesta recerca.

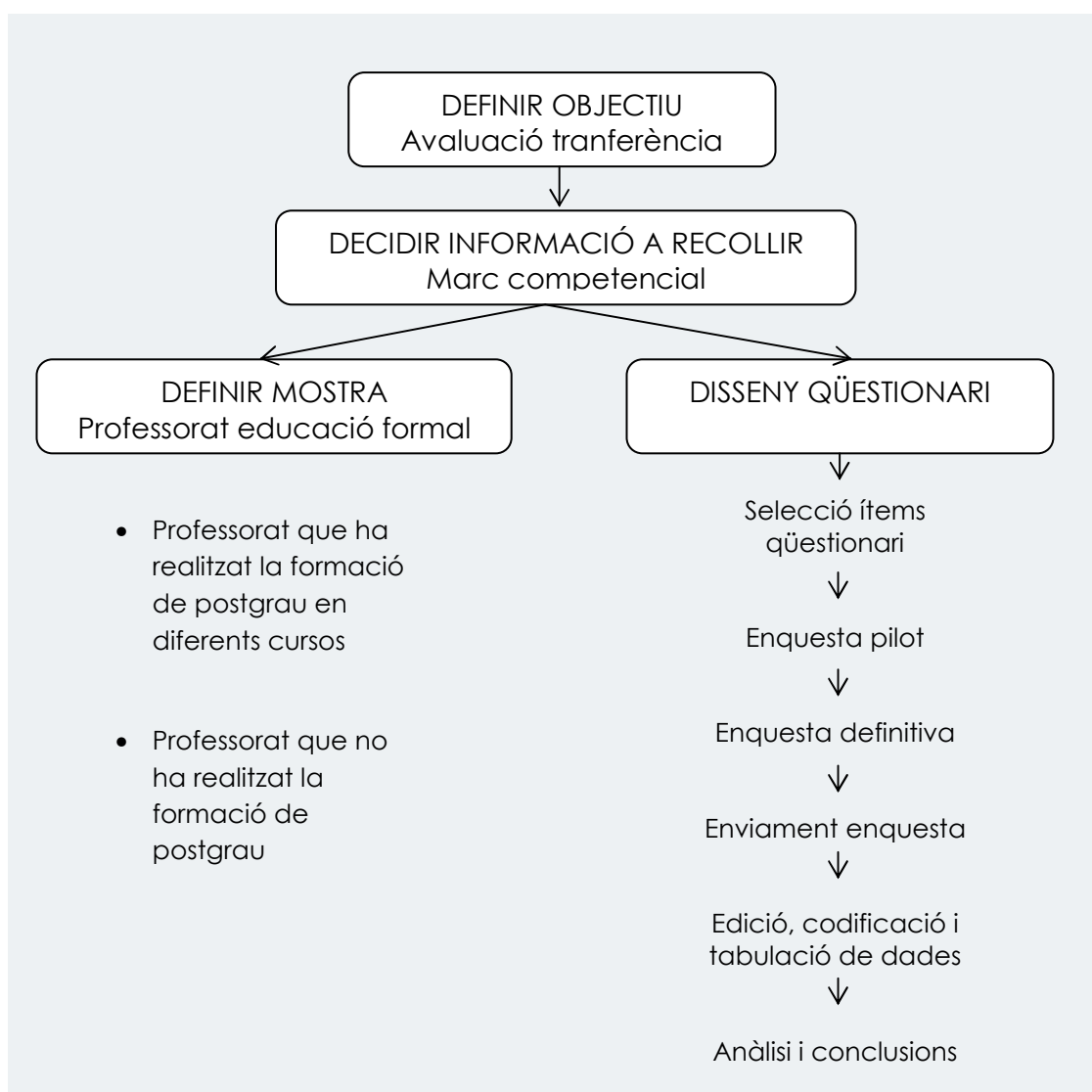


Figura 39 Programació disseny qüestionari

7.3.1.1 Marc competencial

L'objectiu del qüestionari és saber si el professorat està actuant d'acord al marc competencial establert en l'avaluació de context que s'ha dut a terme. Aquest té establert unes competències generals i unes específiques. Aquestes competències han estat elaborades prèviament en aquesta recerca mitjançant la utilització del mètode Delphi amb doble comissió d'experts. Aquesta recerca, àmpliament explicada en el capítol 3, va concloure amb la descripció de les competències que configuren el marc competencial del tutor o tutora i que tornem a exposar en el següent quadre:

CATEGORIES	SUBCATEGORIES	DESCRIPCIÓ
COMPETÈNCIES GENERALS	1/ Principis ètics d'implicació	Se sent compromès amb la tasca de tutor. Actituds que ajuden al creixement de l'alumnat de la seva tutoria, mostrant respecte i acceptant a la persona com a tal a partir d'uns valors personals que l'acompanyen.
	2/ Adaptació al canvi	Tolerància de la incertesa. Fa una anàlisi de les necessitats i preveu els riscos que poden aparèixer. Adapta les seves respostes en funció de les necessitats i riscos que ha detectat.
	3/ Autogestió/Organització	Estableix objectius i prioritats. Delimita responsabilitats i tasques adequades a cada grup, persona o situació. Gestiona i planifica el temps tot programant i actuant seguint aquesta planificació.
	4/ Autonomia	Porta a terme aquelles tasques que s'ha marcat sense necessitat de seguiment o supervisió. Té independència de l'entorn, no es deixa condicionar per les circumstàncies adverses.
	5/ Comunicació	Sap escoltar. Transmet missatges amb claredat i precisió utilitzant els diferents elements a la seva disposició. Té capacitat empàtica i assertiva. Gestiona els processos comunicacionals per a la millora relacional.
	6/ Gestió emocional	Detecta les propies emocions i les de les persones que l'envolten, tot fent una gestió adequada per donar una resposta actitudinal que respongui els valors personals que l'acompanyen o que vulgui transmetre.
	7/ Desenvolupament personal	Té capacitat de reflexió sobre la seva pràctica. Es planteja canvis tant a nivell actitudinal com en la seva pràctica professional. Selecciona formacions adequades per donar resposta a aquests canvis.
	8/ Lideratge	Té capacitat de confluir amb les persones, per poder influir, amb la finalitat d'ajudar en el creixement dels alumnes que tutoritza.
	9/ Treball en equip	Sap treballar amb un equip de diferents professionals. Capacitat de donar i rebre en una xarxa, de saber acceptar responsabilitats que li toquen i posar límits a altres que no són del seu àmbit.

CATEGORIES	SUBCATEGORIES	DESCRIPCIÓ
COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	1/ Gestió del marc legal	Saber entendre i aplicar els coneixements relacionats amb els drets i deures del tutors i els alumnes, les instruccions de principi de curs publicades pel Departament d'Educació i els relatius a la legislació vigent en l'àrea de tutoria.
	2/ Gestió i dinamització de grup	Saber passar d'un agrupament d'alumnes a un grup-classe, tot potenciant una dinàmica que incrementi la millora relacional de tot l'alumnat. Poder incidir de forma pràctica en el grup per generar espais d'interacció i reflexió entre l'alumnat per poder produir canvis que els ajudin a créixer com a persones.
	3/ Gestió, seguiment i orientació acadèmica	Aquelles tècniques d'acompanyament acadèmic i d'orientació als alumnes, tant durant la seva formació obligatòria en l'elecció de crèdits, com en el procés d'orientació vocacional al finalitzar l'educació secundària obligatòria o el batxillerat tot sabent coordinar-se amb tot l'equip docent del seu grup-classe.
	4/ Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes	Saber gestionar les relacions amb l'alumnat i tenir coneixement de les tècniques d'entrevista amb alumnes i la capacitat per detectar possibles dificultats i aspectes rellevants en la prevenció de riscos psicosocials i intervencions de prevenció de la salut. Capacitat per realitzar altres intervencions bàsiques o d'acompanyament en el creixement personal dels alumnes.
	5/ Gestió, seguiment i orientació a les famílies.	Saber gestionar les relacions amb les famílies i tenir coneixement dels diferents models de família i de les tècniques d'entrevista amb els pares per tal de transmetre i obtenir informació rellevant; en definitiva, per poder col.laborar. Tenir la capacitat de detectar riscos psicosocials i de salut per intervenir-hi quan s'escaigui de forma bàsica.
	6/ Gestió dels conflictes i millora de la convivència	Disposar de coneixements bàsics per a millorar la convivència i gestionar els conflictes mitjançant el coneixement de tècniques i estratègies relacionals, de diàleg i/o mediació per tal d'abordar-los de forma no violenta i realitzar una tasca de prevenció sobre els mateixos.
	7/ Gestió i coordinació amb l'equip docent	Saber gestionar la relació amb l'equip docent que intervé en el grup-classe per tal de donar una resposta col·legial al funcionament de l'alumnat, tant individualment com en grup.
	8 / Gestió i coordinació amb els serveis externs	Saber treballar en xarxa amb els diferents serveis externs que actuen en el centre donant suport a la tasca educativa i d'atenció social.

Figura 40 Descripció competències

Quan es va portar a terme la construcció del marc competencial, es va fer a partir de la validació d'una doble comissió d'experts. Es va demanar que la primera comissió aportés indicadors competencials de cadascuna de les competències del marc competencial. La segona comissió va validar els indicadors de la primera comissió i, finalment, es va fer una selecció de tots els indicadors i es van eliminar repeticions o aquells que no fossin rellevants per a la competència.

Es va recollir un total de 370 indicadors competencials (annex 6.7), reconeguts pels experts de les dues comissions. A partir d'aquestes dades, es va decidir iniciar el disseny del qüestionari.

7.3.1.2 Disseny del qüestionari. Selecció ítems

El disseny d'un qüestionari és una de les fases més importants de la seva construcció, ja que d'ella depèn que es reculli tot el previst.

Segons Torrado (2004), el disseny d'un qüestionari ha de contemplar els següents aspectes:

- Ha de tenir variables d'identificació i de classificació: gènere, edat, estudis, anys de professió, etc.
- Les preguntes obertes han de ser concises i de resposta breu doncs, si no és així, l'enquestat no sol respondre-les.
- Considerar l'ordre les qüestions. Presentar les preguntes més interessants al principi. També agrupar-les per temàtiques per evitar la desorientació en el moment de respondre.
- El qüestionari no ha de ser excessivament llarg.
- La redacció de les preguntes ha de ser senzilla, amb un llenguatge apropiat per a les persones a les que va adreçat l'instrument.
- L'aspecte formal s'ha de considerar, sobre tot, en les enquestes per correu.
- S'ha de redactar una presentació que especifiqui l'objectiu de la recerca i què es pretén.

Es van tenir en compte aquestes consideracions en el disseny del qüestionari, i se'n van afegir d'altres que es van considerar pertinents i van quedar especificats els següents criteris per dissenyar el qüestionari:

- Es va decidir que les preguntes serien tancades. Aporten informació clara i són concretes i una resposta quantificable amb què es pot realitzar anàlisi estadística.
- Les preguntes s'agruparien per blocs de competències, tot explicitant clarament en quina competència estava responent.
- Cada bloc competencial tindria un mínim de 4 ítems i un màxim de 10, evitant en el possible superar els 6 ítems. Aquest criteri es va prendre perquè, donat el nombre elevat de competències, si no es limitava el nombre d'ítems podia sortir un qüestionari excessivament llarg. Es va considerar que menys de 4 ítems feia inviable poder valorar si es treballa aquella competència. Es va marcar un límit total d'ítems: 100 preguntes. Surt a una mitja de 5-6 ítems per competència. No obstant això, hi ha competències que pel seu contingut i per la seva importància, o dificultat de ser avaluades, feia necessari incloure més ítems. Així doncs, es va marcar aquest límit en 10 ítems.
- Tota pregunta tancada havia de ser precisa i clara. De fàcil comprensió i de la qual se n'entengués clarament el significat.
- La pregunta havia de demanar una sola resposta, no podia encobrir dos preguntes en una.
- Es va decidir plantejar les preguntes fonamentals al principi de cada bloc de preguntes de competència.
- Es va decidir proposar les preguntes que podien despertar inquietuds en la seva resposta cap al mig del bloc d'ítems de cada competència.
- Es va decidir incloure les competències que podien despertar inquietuds en la seva resposta (principis ètics i gestió emocional especialment) cap al mig del qüestionari.
- S'havia de buscar un llenguatge entenedor pel professorat.
- S'havien de demanar només aquelles variables d'identificació i clarificació que ens interessessin per a l'objecte d'estudi.
- Es va decidir deixar un espai obert al final per a observacions.

- L'escala de respostes havia de ser diferent de 10, per evitar que el professorat ho associés a un examen. Es va decidir que fos una escala l
- Likert de 1 a 6, tot evitant el número de puntuació central.
- Es va decidir que tots els qüestionaris que responguessin els ex-professors del postgrau havien d'estar identificats. Es volia saber en tot moment qui havia respost aquell qüestionari i, si feia falta, poder aclarir alguna qüestió. També, i si no es recollien el suficient nombre de qüestionaris, serviria per poder insistir en aquells professors que no haguessin enviat el seu.
- Per preservar l'anonimat del professorat, es va decidir que s'adjudicaria un número específic a cadascun amb el que respondria el qüestionari i aquest seria el seu codi d'identificació. Es prenia el compromís de guardar les dades en l'anonimat en tot moment.
- Al professorat que no havia fet la formació i respongués els qüestionaris, no se'ls demanaria cap identificació. El qüestionari seria igual excepte per aquest ítem d'identificació pel professorat del postgrau.

Tot partint d'aquestes pautes de disseny que es van establir, finalment l'enquesta va quedar estructurada en tres blocs:

Primer bloc de variables de control. Totes elles ens van semblar que podien estar relacionades en major o menor grau amb el desenvolupament competencial de la persona.

- Codi personal (Només per la població d'ex-professorat del postgrau)
- Edat
- Sexe
- Anys d'experiència docent
- Anys d'experiència com a tutor
- Etapa en la qual has treballat principalment
- Titularitat del centre docent on treballes actualment
- Titulacions assolides
- Àmbit de formació principal
- Nombre d'hores de formació permanent realitzades, aproximadament, al llarg de la teva carrera professional (cursos,

assessoraments a centre, seminaris, grups de treball, Jornades,)

- o Has realitzat alguna formació(cursos, assessoraments a centre, seminaris, grups de treball, Jornades,) sobre temes relacionats amb la tutoria després d'haver fet el postgrau? (aquest ítem es va modificar en la població control, quedant del la següent forma: "Has realitzat alguna formació(cursos, assessoraments a centre, seminaris, grups de treball, Jornades,) en temes relacionats amb la tutoria?")
- Segon bloc, on estava el cos del qüestionari. Aquesta era la part avaluativa de les 17 competències. De cada competència penjaven els ítems corresponents a la competència. La selecció es va portar a terme a partir del 370 indicadors competencials recollits en la recerca del marc competencial. Es van escollir només els que tenien una puntuació superior a 5 pels membres de la comissió, dels que van quedar, es van fusionar els que eren més complementaris.

Finalment, es va fer una tria entre els ítems que quedaven per cada competència on es recollissin:

- o Aspectes d'actituds que demanés la competència.
- o Aspectes d'habilitats que el docent hagués de dominar per ser competent en ella.
- o Aspectes de coneixements que hagués de saber per portar a terme correctament la competència.

Per tal d'assegurar que els ítems escollits eren representatius es va decidir que una comissió d'experts en tutoria fes una revisió abans de fer la prova pilot.

El nombre total d'ítems del qüestionari va ser de 96.

- Tercer bloc on es deixava un espai obert per tal que es pogués comentar el que vulgues la persona.

7.3.1.3 Selecció de les mostres

Es va decidir escollir dues poblacions per fer l'estudi de recerca.

- Població objecte d'estudi: ex-professors del postgrau de tutoria.
- Població de control: professionals de la docència.

Població objecte d'estudi

La població objecte d'estudi és una població finita. La població està constituïda per un total de 81 subjectes (N=81).

Ja que era una població relativament petita i assequible per a l'instrument que s'havia escollit, es va decidir que el qüestionari el respongués, a poder ser, tota la població que havia realitzat la formació.

Es va donar l'opció que respongués el 100% del professorat que havia realitzat la formació i havia promocionat. Però s'esperava que no respongués el 100%. Per tal de minimitzar el marge de representativitat de la mostra obtinguda al final, es va decidir escollir un marge d'error baix, situant aquest en un 0'08 ($\alpha = 0'08$).

Finalment, la població que va respondre el qüestionari va ser de 64 subjectes **(n= 64)**.

Estadístics^a

Etapa educativa

n	Válidos	64
	Perdidos	0

a. Alumnes/ no alumnes =
Alumnat postgrau

Els quals queden distribuïts de la següent forma, segons l'etapa educativa en què porten a terme la seva tasca tutorial :

Etapa educativa^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Infantil	1	1,6	1,6	1,6
	Primaria	13	20,3	20,3	21,9
	ESO	34	53,1	53,1	75,0
	Batxillerat	8	12,5	12,5	87,5
	Cicles formatius	3	4,7	4,7	92,2
	Altres	5	7,8	7,8	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Segons estudi estadístic portat a terme per Bisquerra (1987) i adaptat per Martínez (2010), s'aporten dades estadístiques de valoració del marge d'error que es disposa al treballar amb la mostra obtinguda finalment.

PROPORCIIONS	
	Z= 1,96
	p= 0,500
	q= 0,500
	N= 81
	e= 0,080
	n=? 52,83
	N= 81
	n= 64
	e=? 0,06
Població objecte d'estudi. Ex-alumnat postgrau tutoria	

Es pot observar que la mostra mínima per treballar en una $e= 0'08$ és de 52'41 subjectes. Com es pot observar finalment l'error encara és més baix del que s'havia decidit degut a que la mostra és més ampla del mínim exigit estadísticament (**n= 64**). Aquest marge d'error és de 0.06 (**e= 0'06**).

Per la qual cosa donem per bona la mostra de la població objecte d'estudi.

Població de control

La formació del postgrau està adreçada a professorat de secundària però, des de la primera edició, hi han participat professors d'infantil, primària i secundària. Per aquest motiu es va decidir que la població control formada per professorat en actiu vinculat al Departament d'Ensenyament havia de ser de totes les etapes educatives.

Així mateix, la titularitat dels centres educatius on treballa el professorat que ha realitzat la formació és tan de titularitat pública com concertada i privada. Per aquest motiu, es va decidir que el professorat control pogués ser també de centres educatius de les diferents titularitats.

La població de control o població amb què es realitza la comparació, és una població de considerables dimensions, segons mostren les dades aportades pel Departament d'Ensenyament.

PROFESSORAT PER NIVELLS EDUCATIUS. Classificació per sexe i titularitat dels centres

	TOTAL	% DONES	PÚBLIC	PRIVAT
EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA	61.706	87,1	41.201	20.505
EDUCACIÓ ESPECIAL ³	1.653	83,7	908	745
EDUCACIÓ SECUNDÀRIA	42.747	57,8	28.815	13.932

El total de professorat de Catalunya (educació infantil, primària, especial i secundària) està situat en 106.106 docents (**N=106.106**).

En ser una població tan gran, es va decidir fer un recull d'una mostra aleatòria, que havia de ser representativa. Es va decidir d'enviar el qüestionari a tots els centres educatius de Catalunya, tant d'infantil, de primària com de secundària.

Es va decidir escollir el mateix marge d'error que en l'altre mostra, tot situant-lo en un 0'08 (**e= 0'08**).

Finalment, la població que va respondre el qüestionari va ser de 653 subjectes (**n=653**), de les diferents etapes educatives.

Estadístics^a

Etapa educativa

n	Válidos	653
	Perdidos	0

a. Alumnes/ no alumnes =
Docents no postgrau

Els quals queden distribuïts de la següent forma, segons l'etapa educativa en què desenvolupen la seva tasca tutorial :

Etapa educativa^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Infantil	95	14,5	14,5	14,5
	Primaria	251	38,4	38,4	53,0
	ESO	220	33,7	33,7	86,7
	Batxillerat	40	6,1	6,1	92,8
	Cicles formatius	30	4,6	4,6	97,4
	Altres	17	2,6	2,6	100,0
	Total	653	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

Es va aplicar la mateixa norma estadística que en l'altra població.

PROPORCIONES	
	Z= 1,96
	p= 0,500
	q= 0,500
	N= 106.106
	e= 0,080
	n=? 149,85
	N= 106106
	n= 653
	e=? 0,04

Població control
Professorat de Catalunya

Es pot observar que la mostra mínima per treballar en una $e= 0'08$ és de 149,85 subjectes. Com es pot observar finalment l'error encara és més baix del que s'havia decidit, ja que la mostra és més àmplia del mínim exigít estadísticament (**N= 653**). Aquest marge d'error és de 0.04 (**e= 0'04**).

Per la qual cosa donem per bona la mostra de la població objecte d'estudi.

7.3.1.4 Enquesta inicial

Quan es va tenir la primera selecció de variables i d'ítems, es va portar a terme la confecció del primer qüestionari. Aquest estava format per 7 preguntes, que configuraven l'apartat de variables a controlar, i 90 preguntes per a l'avaluació competencial. (annex 6.8).

Per aportar més validesa a l'instrument és va decidir que se sotmetria a l'avaluació d'una comissió d'experts, amb la finalitat que aquesta comissió validés les preguntes i enriqués en aquells aspectes que cregués que podia millorar.

La comissió estava format per experts de la Facultat de Pedagogia, del Departament MIDE i en tutoria. El seus membres eren de diferents àmbits educatius amb la finalitat de tenir el màxim d'opinions i d'aportacions possible i que aquestes fossin el màxim de diverses possible. Cada membre de la comissió desconeixia la resta d'experts.

Es va enviar una carta (annex 6.9), explicant què se'ls demana. En un adjunt a la carta de presentació, s'acompanyava la carta de presentació del qüestionari i el qüestionari mateix (annex 6.10).

Aquest qüestionari estava format per quatre columnes, com es pot observar en la imatge adjunta.



Competències Generals			
	PREGUNTA ADIENT		PROPOSTA MODIFICACIÓ PREGUNTA
	SI	NO	
1/ Principis ètics d'implicació			
1 Fonamentes la teva acció tutorial en principis ètics universals			
2 Vols i treballes per a que el teu alumnat es desenvolupi com a persona i com a ciutadà			
3 Treballes amb un compromís per fer el que sigui millor pel teu tutorand.			
4 Respectes la diferència (ideològica, religiosa, cultural, opció sexual)			
5 Acceptes i valores a cadascun dels teus alumnes com un ésser únic.			
6 Acceptes que et pots equivocar			
2/ Adaptació al canvi			
7 Busques solucions creatives als problemes			

A la primera columna hi havia la pregunta corresponent a cada competència. La segona i tercera columna eren per valorar si la pregunta era adient per a aquella competència. La quarta columna donava peu a que, si la pregunta era adient però podia millorar-se la seva construcció lingüística, es realitzes una proposta alternativa. Totes les columnes es van diferenciar amb colors vistosos per evitar confusions.

Es van donar 15 dies per a que els membres de la comissió retornessin els qüestionaris amb les seves aportacions.

La comissió d'experts estava format per 14 persones:

- Sis professors d'Universitat vinculat al Departament MIDE. Dos d'aquests, experts en tutoria.
- Dos persones responsables de formació permanent del professorat i expertes en el tema de tutoria.
- Una inspectora del Departament d'Ensenyament experta en temes de tutoria.
- Quatre professores-tutores de secundària amb molta experiència en tutoria.
- Una persona externa al món docent experta en comunicació.

Les aportacions van ser molt nombroses i de molta qualitat. Es guarden tots els documents al fons documental de la recerca. Pel seu volum s'ha decidit no adjuntar-los en annexos. En cas de voler fer-ne una revisió, estan a disposició de qualsevol membre del tribunal, així com la font de procedència.

Un cop fet el buidat de totes les aportacions dels experts, es va procedir a rectificar aquelles coses que podien millorar l'instrument. Es van tenir en compte totes les aportacions, especialment les que coincidien en dos o més experts. En general, es van acceptar la majoria de preguntes com a representatives de cada competència.

Les principals modificacions o propostes millora de l'instrument que es van realitzar, queden agrupades en els següents aspectes:

- Es van aportat suggeriments de redacció més entenedora. Estructures lingüístiques més properes al professorat de secundària.
- Es van trobar preguntes que contenien més d'una pregunta. Aquest fet va provocar que s'haguessin de desdoblar preguntes, tot augmentant el nombre de preguntes finals.
- Es van reagrupar algunes preguntes per similitud. Tot i que eren preguntes diferents, per a alguns experts certes preguntes eren recurrents.
- Es van eliminar algunes preguntes per considerar que no aportaven informació substancial.
- Es va proposar de situar al mig del qüestionari la competència de principis ètics, doncs presenta preguntes que poden generar reticències o dificultats de resposta sincera.
- La carta de presentació del qüestionari va tenir moltes aportacions de millora. Es pot dir que el redactat va ser substancialment diferent en el segon qüestionari.
- Es van aportar noves variables de control que semblava que estaven lligades al marc competencial en tutoria. El nombre de preguntes en aquest apartat es va elevar a 11 .
- Es va fer un disseny que fos més àgil per a la recollida d'informació de les variables.

El fet de sotmetre el qüestionari a una avaluació per part d'una comissió d'experts formada per 14 persones de l'àmbit científic i professional va aportar una major fiabilitat a l'instrument.

7.3.1.5 Enquesta definitiva.

L'enquesta definitiva contenia :

- 11 preguntes de variables a controlar. Preguntes tancades.
- 96 preguntes d'avaluació competencial. Preguntes tancades.
- 1 pregunta d'opinió. Pregunta oberta.

El qüestionari final va ser:

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ COMPETENCIAL PER A TUTORS I TUTORES	
	
Dades personals	
Codi Personal	<input type="text"/>
Edat	<input type="checkbox"/> 20-29 anys <input type="checkbox"/> 30-39 anys <input type="checkbox"/> 40-49 anys <input type="checkbox"/> 50-59 anys <input type="checkbox"/> >60
Sexe	<input type="checkbox"/> Home <input type="checkbox"/> Dona
Anys d'experiència docent	
Cap experiència	<input type="checkbox"/>
1 a 5 anys	<input type="checkbox"/>
6 a 10 anys	<input type="checkbox"/>
11 a 15 anys	<input type="checkbox"/>
16 a 20 anys	<input type="checkbox"/>
Més de 20 anys	<input type="checkbox"/>
Anys d'experiència com a tutor	
Cap experiència	<input type="checkbox"/>

1 a 5 anys	<input checked="" type="checkbox"/>
6 a 10 anys	<input checked="" type="checkbox"/>
11 a 15 anys	<input checked="" type="checkbox"/>
16 a 20 anys	<input checked="" type="checkbox"/>
Més de 20 anys	<input checked="" type="checkbox"/>

Etapa en què principalment has treballat

Infantil	<input checked="" type="checkbox"/>
Primària	<input checked="" type="checkbox"/>
ESO	<input checked="" type="checkbox"/>
Batxillerat	<input checked="" type="checkbox"/>
Cicles formatius	<input checked="" type="checkbox"/>
Altres	<input checked="" type="checkbox"/>

Titularitat del centre docent on treballes actualment

Pública	<input checked="" type="checkbox"/>
Concertada	<input checked="" type="checkbox"/>
Privada	<input checked="" type="checkbox"/>

Titulacions assolides

Diplomatura	<input checked="" type="checkbox"/>
Llicenciatura	<input checked="" type="checkbox"/>
Postgrau/màster	<input checked="" type="checkbox"/>
Doctorat	<input checked="" type="checkbox"/>

Àmbit de formació principal

Artístic	<input checked="" type="checkbox"/>
Musical	<input checked="" type="checkbox"/>
Sanitari	<input checked="" type="checkbox"/>
Llengües	<input checked="" type="checkbox"/>
Filosofia	<input checked="" type="checkbox"/>
Social	<input checked="" type="checkbox"/>
Esportiu	<input checked="" type="checkbox"/>
Científic	<input checked="" type="checkbox"/>
Tecnològic	<input checked="" type="checkbox"/>

Pedagògic	<input checked="" type="radio"/>
Magisteri	<input checked="" type="radio"/>

Nombre d'hores de formació permanent realitzades aproximadament al llarg de la teva carrera professional (cursos, assessoraments a centres, seminaris, grups de treball, jornades, etc.)

De 0 a 60 hores	<input checked="" type="radio"/>
De 60 a 120 hores	<input checked="" type="radio"/>
De 120 a 180 hores	<input checked="" type="radio"/>
De 180 a 240 hores	<input checked="" type="radio"/>
De 240 a 300 hores	<input checked="" type="radio"/>
Més de 300 hores	<input checked="" type="radio"/>

Has realitzat alguna formació (cursos, assessoraments a centres, seminaris, grups de treball, jornades, etc.) en temes relacionats amb la tutoria després d'haver fet el postgrau?

SÍ	<input checked="" type="radio"/>
NO	<input checked="" type="radio"/>

Competències generals

Competències generals	NoSÍ GENSTOT MAI SEMPRE					
	1	2	3	4	5	6
1. Autonomia						
1. Observes i reflexiones sobre el que succeeix a l'aula?	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2. Observes i reflexiones sobre les teves paraules i les teves accions com a tutor?	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3. Aportes iniciatives al grup-classe, als companys o a l'equip directiu?	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4. Tens facilitat per automotivar-te?	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5. En darrera instància, i en funció de la realitat del grup-classe, organitzes i gestiones la teva tutoria amb criteris propis?	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2. Autogestió/organització						
6. Portes a terme les accions tutorialis de forma programada?	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7. Saps on trobar els recursos necessaris per programar la tutoria?	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
8. Les activitats s'adeqüen a la temporalització que has planificat?	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

9. Modifiques la programació en funció de la realitat que trobes a l'aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Adaptació al canvi						
10. Acceptes amb facilitat les contrarietats del dia a dia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mantens una posició flexible en funció de les situacions?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Busques solucions alternatives per donar resposta a les necessitats dels teus estudiants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Modifiques les teves expectatives en funció de les noves informacions?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Principis ètics d'implicació						
14. Saps acceptar i valorar cadascun dels teus alumnes com un ésser únic?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Evites donar a conèixer, tret que un deure superior t'hi obligui, la informació confidencial en relació a l'alumne o la seva família?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. T'és possible treballar perquè l'alumne es desenvolupi com a persona integrada en una societat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Et compromets a fer el que consideres millor pel al teu alumne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tens facilitat per acceptar la diferència (ideològica, religiosa, cultural, opció sexual, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Acceptes que et pots equivocar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gestió relacional. Comunicació						
20. Tens sentit de l'humor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tens una actitud oberta i dialogant?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Les teves actuacions són coherents amb el que dius?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Et resulta fàcil escoltar sense fer judicis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Manifestes la teva opinió amb claredat i fermesa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Comprends les intencions comunicatives de les persones que t'envolten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Adeqües el tipus de comunicació a la persona interlocutora/receptora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gestió emocional						
27. Tens facilitat per identificar les emocions pròpies?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Tens facilitat per reconèixer les emocions dels altres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Acostumes a tenir una visió optimista davant de les situacions que t'envolten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Si s'escau, et disculpes i acceptes les disculpes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Quan el grup està emocionalment alterat, generes estratègies per reconduir-lo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Quan vius alguna experiència difícil, saps utilitzar recursos i estratègies emocionals que et retornen el benestar i la tranquil·litat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Desenvolupament personal						
33. Tens inquietuds culturals, esportives, lúdiques, etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Observes i fas anotacions amb regularitat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Reflexiones sobre la teva pràctica diària per tal d'introduir canvis de millora en la teva actuació com a tutor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Apliques nous aprenentatges a la teva tasca tutorial per tal de millorar-la?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Lideratge						
37. Sents que ets una persona de referència per als teus alumnes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Creus que aportes confiança i seguretat a l'alumnat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Despertes interès i/o entusiasme en l'alumnat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Et sents amb ganes d'ajudar l'alumnat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Els alumnes valoren la teva opinió i/o consells com a tutor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Els alumnes et comenten els seus problemes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Notes alguna diferència amb la manera de fer, de pensar o d'opinar, en els teus alumnes després de parlar amb tu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Treball en equip						
44. Et trobes còmode treballant en equip?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Et sents el pont natural entre la família, l'alumnat i l'equip docent?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Coordines l'equip docent, reculls informacions i dones joc a tots els membres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Demanes ajuda a la xarxa de professionals i/o companys quan ho precises?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competències específiques						
1. Gestió del marc legal						
48. Coneixes les diferents lleis i/o normatives vigents que parlen de la tutoria ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. En cas de dubte sobre la legalitat d'alguna mesura, et preocupes per saber si s'ajusta a la	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

normativa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Saps on anar a buscar el «marc legal» quan el necessites?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
51. Apliques la normativa d'inici de curs pel que fa a la tutoria?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
52. Informes amb claredat de les normes al grup-classe?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Gestió i dinamització de grup						
53. Et preocupes de conèixer la pròpia dinàmica del grup?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
54. Realitzes tècniques de dinàmiques de grup que afavoreixin la seva cohesió?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
55. Durant el procés tutorial, s'hi crea un clima de relacions interpersonals positives?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
56. Facilites la inclusió de tots els membres del grup?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
57. Controles l'absentisme?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes						
58. Fas un seguiment del desenvolupament acadèmic de cada alumne/a tot valorant si està en el grup-classe més adequat per a ell/a?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
59. Fas un seguiment dels resultats acadèmics del teu alumnat tot plantejant suggeriments de millora dels aprenentatges no assolits a l'equip docent i a les seves famílies?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
60. Tens facilitat per detectar i fer emergir les capacitats del teu alumnat?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
61. Acompanyes l'alumnat en la planificació del seu projecte acadèmic o professional?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
62. Segueixes un pla d'orientació acadèmica, tot fent reflexionar l'alumnat sobre les seves preferències acadèmiques i /o laborals?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes						
63. Coneixes les característiques individuals del teu l'alumnat?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
64. Fas un seguiment de l'alumnat amb problemes personals?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
65. Acompanyes en la presa de decisions, tot conversant periòdicament amb els alumnes dels temes que els preocupen?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
66. Reflexiones i et prepares els comentaris que faràs al teu alumnat individualment?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
67. Orientes i fas prevenció sobre conductes de risc (consum de tòxics, alimentació, seguretat vial, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
68. Fas un seguiment, amb la resta de l'equip docent, sobre la salut tant física i/o psíquica dels	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

teus alumnes?						
5. Gestió, seguiment i orientació a les famílies						
69. Mantens un contacte continu amb les famílies per diferents mitjans, com poden ser reunions, telèfon, agenda escolar, correu electrònic, etc.?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
70. Realitzes entrevistes amb les famílies dels teus tutorands per poder fer una valoració conjunta del seu procés d'aprenentatge i comportament?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
71. Prepares les reunions amb les famílies?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
72. T'interesses per tenir una bona relació amb les famílies, i intentes d'arribar-hi a acords?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
73. Fas un seguiment posterior dels acords que s'han pactat a les entrevistes?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
74. Escoltes els problemes i/o demandes de la família?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
75. Aportes orientacions a la família en cas que ho sol·licitin?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
76. Fas derivacions de la família a altres professionals especialitzats en cas que ho sol·licitin?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Gestió dels conflictes i millora de la convivència						
77. Utilitzes els recursos de què disposa el centre (servei de mediació, comissió de la convivència, etc.) quan hi apareixen conflictes?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
78. Tens establerts uns protocols de classe que actives quan apareixen conflictes?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
79. Entens el conflicte com a oportunitat per a la millora personal i del grup?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
80. Estableixes un sistema de valors, normes i responsabilitats?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
81. Apliques la normativa i fas complir les sancions?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
82. Evites l'insult, l'agressió, el maltractament,..., davant teu?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
83. Davant del conflicte, intentes aclarir què ha succeït tot fent preguntes a l'alumnat implicat?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
84. Procures que es donin solucions que ajudin a restablir les bones relacions?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
85. Busques solucions a les necessitats dels alumnes?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
86. Ensenyes als alumnes a saber expressar les raons del conflicte fent referència als seus propis sentiments (llenguatge del jo)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Gestió i coordinació amb l'equip docent						
87. Participes activament en les reunions d'equip docent?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
88. Fas un retorn a l'equip docent de les informacions més significatives que has recollit de l'alumnat?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

89. Fas un retorn a l'equip docent de les informacions més significatives que has recollit de les famílies?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Fas una anàlisi del procés que segueix el grup classe juntament amb l'equip docent?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Demanes informació i col·laboració a l'equip docent?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Portes a terme les decisions que s'han pres en les reunions d'equip docent?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gestió i coordinació amb els serveis externs						
93. Coneixes els protocols de coordinació amb els serveis externs o busques la forma de saber-ho si ho necessites?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Col·labores amb els serveis externs que actuen en el centre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Treballes en xarxa amb tots els agents educatius externs quan el cas ho precisa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. En casos de greu incompliment per part de la família, busques l'activació dels protocols amb els diferents serveis externs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observacions:						
<div style="border: 1px solid #ccc; height: 80px; width: 100%;"></div>						
<input type="button" value="Enviar"/>						

L'altre aspecte a resoldre era el fet de fiabilitzar l'instrument. Saber si l'instrument minimitzava al màxim els errors aleatoris, o les variables no controlades. Aquest aspecte era més complexa, doncs les respostes al qüestionari es realitzarien via internet, amb la dificultat de control de variables aleatòries.

Es va decidir que la fiabilitat ens la donaria la prova Alpha de Cronbach. Tot i això, es va decidir de fer una prova pilot per a fer una anàlisi de les variables estranyes que poguessin incidir a l'hora de respondre el qüestionari.

7.3.1.6 Prova pilot

Amb la prova pilot es buscava saber en quins aspectes l'instrument mostrava punts febles. Aquests podien ser de caire tècnic, de caire lingüístic, de comunicació, etc.

Es va escollir com a grup pilot, el professorat del curs de postgrau 2009-2010. Aquest grup és un grup de professorat format per 22 persones.

El procés que es va seguir va ser el següent:

- Explicació de l'objectiu. Es demanava que voluntàriament contestessin el qüestionari que se'ls hi enviaria per correu electrònic juntament amb una carta amb les instruccions a seguir. En acabar de respondre s'havia de retornar-lo via internet. S'havia de clicar en l'apartat "ENVIAR".
- Tenien 15 dies per respondre.
- Un cop es van rebre els qüestionaris, es van codificar seguint el mateix procés que s'havia de seguir amb els qüestionaris definitius.
- El van respondre 19 de 22 professors. La matriu de dades es pot observar en l'annex CD-Professorat prova pilot.
- En fer l'anàlisi de les respostes, es va observar que en gran mesura s'havia respost a quasi totes les preguntes. Curiosament hi havia preguntes sense respondre, tant en variables com en ítems d'avaluació de competència. En molts casos, semblava més per descuit que per no voler respondre.
- Passats els 15 dies de termini per respondre, durnat els quals s'havia anat recordant en les sessions de classe, es va preguntar pel qüestionari:
 - Dificultats per respondre el qüestionari.
 - Coses que canviarien.
 - Aspectes controvertits.
- La sessió va ser en format de discussió de grup. Les respostes principals van ser:
 - La majoria estava d'acord en què totes les preguntes s'entenien bé. Tot i que algunes no les aplicaven al seu context laboral.
 - Eren fàcils d'entendre.

- S'agraïa que fos per internet, així podien respondre al seu aire.
- Es van donar alguns problemes informàtics.
- Alguns, si no ho veien clar, o els creava certs dubtes o controvèrsia, no contestaven. La majoria tenia la consciència d'haver-ho respost tot. Fet contradictori amb les dades recollides.
- Els feia molta mandra respondre quan veien un qüestionari tan llarg; si no hagués estat pels recordatoris continus no ho haguessin respost.
- Un cop començat es contestava amb rapidesa, trigaven com a molt 15-20 minuts; amb les primeres s'entretienien més, després anaven amb més celeritat.
- En general, comentaven que els havia servit per reflexionar sobre el rol del tutor.
- Es van prendre les següents decisions:
 - Totes les preguntes serien obligatòries. No es podria enviar el qüestionari si es deixaven alguna pregunta sense respondre.
 - L'única pregunta no obligatòria seria la pregunta oberta d'opinió.
 - Es va parlar amb el tècnic informàtic per minimitzar els problemes informàtics.
 - En el grup d'ex-professors el procés de comunicació seria:
 - Enviament correu electrònic. Es donaria màxim 10 dies per respondre el qüestionari.
 - Passats aquests dies, si no es rebia el qüestionari respost, es trucaria per telèfon directament demanant la seva col·laboració.
 - Es faria un segon enviament del correu en aquells casos que no s'hagués rebut resposta, ni telemàticament ni per telèfon, tornant a demanar la seva col·laboració. Es donarien 10 dies més.
 - Si passats 10 dies no es rebia res, s'entenia que, o no havia estat possible contactar amb ells, o per diferents raons, no es volia o no es podia participar.
 - Al grup de població general, s'enviaria un sol cop a totes les direccions dels centres demanant que fessin difusió entre el seu

professorat reenviant el correu a tots ells o a qualsevol persona docent interessada en el tema o a voler participar. Es donaria 20 dies per respondre el qüestionari.

Fet l'anàlisi dels resultats, aquesta prova pilot mostrava tendència d'aquest instrument a ser força fiable. Aspecte que queda contrastat en fer la prova Alpha de Cronbach. Es mostren els resultats en l'apartat d'estadística descriptiva.

Es van realitzar els ajustaments esmentats i es va fer l'enviament.

7.3.1.7 Enviament i recollida de dades.

L'enviament es va fer tot per internet. Amb dos itineraris diferents:

Professorat ex-alumne del postgrau

Es va enviar personalment a cada alumne un correu electrònic amb la carta personalitzada (annex 6.11). Cada professor tenia un codi assignat per mantenir l'anonimat.

Aquesta carta hi constava:

- Informació de la recerca i del que se'ls demanava
- Instruccions
- Codi d'identificació personal per mantenir el posterior anonimat.
- Link de connexió amb el qüestionari electrònic.
 - <http://ice.ub.es/competencial/tutors/index.asp>
- Agraïments

Es va seguir el procés de comunicació i de recollida d'enquestes que s'ha explicitat anteriorment. Es va decidir allargar en 10 dies el tancament de l'aplicatiu. En total, va estar disponible 30 dies.

Professorat en general

Es va enviar un correu a totes les adreces electròniques de centres educatius des de l'ICE de la UB.

	TOTAL	PÚBLIC	PRIVAT
NOMBRE DE CENTRES, per tipologia			
Exclusius d'educació infantil ¹	1.312	733	579
Educació infantil i primària	1.817	1.696	121
Educació secundària ²	666	550	116
Educació infantil i/o primària i secundària	478	2	476
Educació especial ³	129	64	65
Programes de qualificació professional inicial (PQPI)	208	124	84
TOTAL	4.610	3.169	1.441

La carta que s'enviava per correu era de caire general. L'enviament es va fer a l'atenció del Director del centre. Es demanava que en fes difusió entre tot el professorat del seu centre.

Aquesta carta hi constava:

- Informació de la recerca i del que se'ls demanava
- Instruccions
- Link de connexió amb el qüestionari electrònic.
 - <http://ice.ub.es/competencial/tutors/index2.asp>
- Agraïments

El recull de dades es va fer tot per internet, les dades es recollien directament a la matriu de dades prèviament codificada. Les respostes de cada variable i de cada pregunta estaven codificades i tenien assignat un numero específic. Posteriorment, aquesta codificació permetria fer una anàlisi de dades quantitativa mitjançant el programa informàtic SPSS.

L'enviament es va fer a tots els centres educatius de Catalunya.

7.3.2 ANÀLISI DE DADES

Les dades es van recollir directament a una base de dades en format excel i aquestes van ser traspassades al programa SPSS (annex CD-Matriu dades

qüestionari). L'anàlisi estadística s'ha portat a terme amb l'SPSS, programa informàtic per a la gestió de les dades. Els resultats han permès interpretar les dades i poder validar o no les hipòtesis inicials. També han permès aprofundir en aspectes de la recerca buscant correlacions significatives. Aquestes poden aportar informació per a la millora de la formació i de l'acció tutorial.

L'anàlisi estadística s'ha portat a terme en dos aspectes:

- Estadística descriptiva
- Estadística inferencial

7.3.2.1 Estadística descriptiva

L'estadística descriptiva permet fer una descripció de les dades obtingudes. Així, es van recollir un total de 717 enquestes.

Estadísticos

Curs tutoria

N	Válidos	717
	Perdidos	0

De les quals 64 professors ex-professors del postgrau i 653 professors població general (no realització postgrau).

Alumnes/ no alumnes

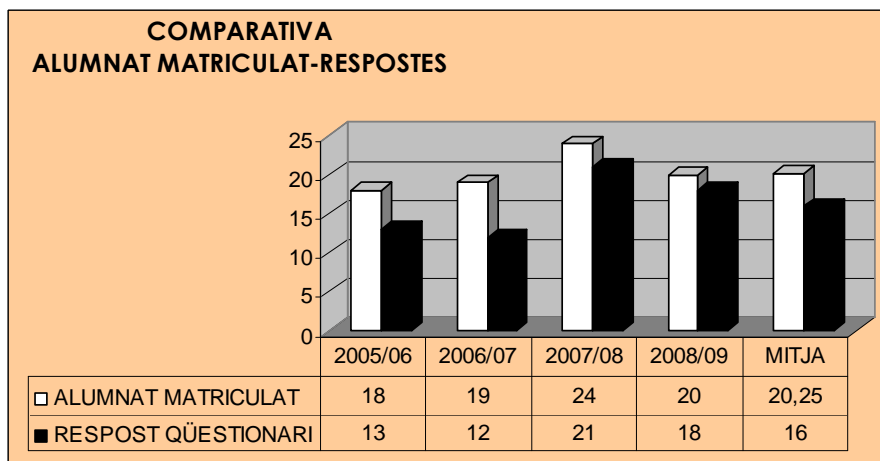
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alumnat postgrau	64	8,9	8,9	8,9
	Docents no postgrau	653	91,1	91,1	100,0
	Total	717	100,0	100,0	

Dels quals trobem la següent distribució en cada curs de postgrau

Curs tutoria

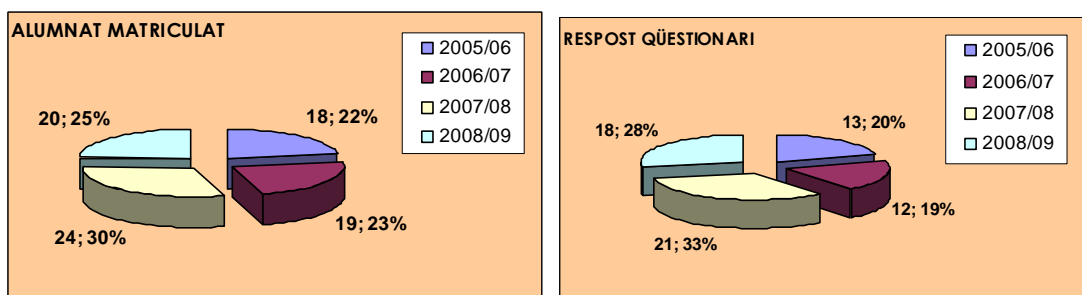
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Professorat no postgrau	653	91,1	91,1	91,1
	Curs 2005-06	13	1,8	1,8	92,9
	Curs 2006-07	12	1,7	1,7	94,6
	Curs 2007-08	21	2,9	2,9	97,5
	Curs 2008-09	18	2,5	2,5	100,0
	Total	717	100,0	100,0	

El nombre de professors matriculats i professors que ha respost el qüestionari és el següent:



Gràfic 72 Comparativa alumnat matriculat i respostes

Quedant proporcionalment de la següent forma:



Gràfic 73 Dades alumnat matriculat i qüestionari respost

S'observa que el nombre de persones que responen el qüestionari augmenta lleugerament en els cursos 2007-08 i 2008-09. Curiosament, són els dos cursos amb puntuacions lleugerament més altes en els aprenentatges i en satisfacció general.

Es preserva una proporcionalitat compensada de subjectes que han respost el qüestionari en cada grup, tot i que en els dos primers cursos està lleugerament per sota del que seria desitjable.

Freqüències de les variables de control

Sexe

Sexe^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Home	20	31,3	31,3	31,3
	Dona	44	68,8	68,8	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Sexe^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Home	128	19,6	19,6	19,6
	Dona	525	80,4	80,4	100,0
	Total	653	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

S'observa que hi ha una proporció més elevada d'homes en la població que ha realitzat la formació.

Edat

Edat^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-29 anys	25	39,1	39,1	39,1
	30-39 anys	24	37,5	37,5	76,6
	40-49 anys	10	15,6	15,6	92,2
	50-59 anys	4	6,3	6,3	98,4
	>60	1	1,6	1,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Edat^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-29 anys	128	19,6	19,6	19,6
	30-39 anys	274	42,0	42,0	61,6
	40-49 anys	212	32,5	32,5	94,0
	50-59 anys	36	5,5	5,5	99,5
	>60	3	,5	,5	100,0
	Total	653	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

La població que realitza la formació té menys edat que la població general. És possible que una part important del professorat assistent a la formació senti certa falta de maduresa i busqui una formació per cobrir les mancances.

Anys d'experiència docent**Anys d'experiència docent^a**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cap experiència	2	3,1	3,1	3,1
	1 a 5 anys	28	43,8	43,8	46,9
	6 a 10 anys	14	21,9	21,9	68,8
	11 a 15 anys	5	7,8	7,8	76,6
	Més de 20 anys	15	23,4	23,4	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Anys d'experiència docent^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cap experiència	3	,5	,5	,5
	1 a 5 anys	111	17,0	17,0	17,5
	6 a 10 anys	99	15,2	15,2	32,6
	11 a 15 anys	93	14,2	14,2	46,9
	16 a 20 anys	84	12,9	12,9	59,7
	Més de 20 anys	263	40,3	40,3	100,0
	Total	653	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

Es pot observar que gairebé la meitat (46'9%) del professorat del postgrau és professorat novell (es considera professor novell quan es té una experiència entre 0 i 5 anys). A la població general representa el 17%. Aquesta dada apunta a que el professorat novell busca millorar la seva tasca docent.

Anys d'experiència en tutoria

Anys d'experiència en tutoria^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cap experiència	14	21,9	21,9	21,9
	1 a 5 anys	31	48,4	48,4	70,3
	6 a 10 anys	4	6,3	6,3	76,6
	11 a 15 anys	6	9,4	9,4	85,9
	16 a 20 anys	5	7,8	7,8	93,8
	Més de 20 anys	4	6,3	6,3	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Anys d'experiència en tutoria^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cap experiència	14	2,1	2,1	2,1
	1 a 5 anys	223	34,2	34,2	36,3
	6 a 10 anys	117	17,9	17,9	54,2
	11 a 15 anys	80	12,3	12,3	66,5
	16 a 20 anys	64	9,8	9,8	76,3
	Més de 20 anys	155	23,7	23,7	100,0
	Total	653	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

S'observa que el professorat novell com a tutor és una majoria dels assistents a la formació i arriba a un 70'3%. El professorat novell de la mostra de docents que no han fet la formació és d'un 36'3%. Clarament, la mostra de la població general és professorat sènior. Fet a tenir en compte en l'adquisició competencial.

Etapa educativa**Etapa educativa^a**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Infantil	1	1,6	1,6	1,6
	Primaria	13	20,3	20,3	21,9
	ESO	34	53,1	53,1	75,0
	Batxillerat	8	12,5	12,5	87,5
	Cicles formatius	3	4,7	4,7	92,2
	Altres	5	7,8	7,8	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Etapa educativa^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Infantil	95	14,5	14,5	14,5
	Primaria	251	38,4	38,4	53,0
	ESO	220	33,7	33,7	86,7
	Batxillerat	40	6,1	6,1	92,8
	Cicles formatius	30	4,6	4,6	97,4
	Altres	17	2,6	2,6	100,0
	Total	653	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

Es pot observar que el fet de que el postgrau estigui més focalitzat a secundària fa que hi hagi una població més genèrica de secundària. En canvi, a la població general té una distribució diferent, apropant-se més al univers de la població.

En el següent quadre comparatiu es pot observar la proporció poblacional:

COMPARATIVA POBLACIONAL

ETAPA EDUCATIVA	Mostra de l'estudi	Total univers segons Departament d'Ensenyament †
Infantil i primària	52,9%	58,2%
Secundària	47,1%	41,8%

Titularitat del centre de treball

Titularitat del centre docent^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Publica	48	75,0	75,0	75,0
	Concertada	12	18,8	18,8	93,8
	Privada	4	6,3	6,3	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Titularitat del centre docent^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Publica	583	89,3	89,3	89,3
	Concertada	67	10,3	10,3	99,5
	Privada	3	,5	,5	100,0
	Total	653	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

Les dues mostres coincideixen en que la majoria són de titularitat pública.

Àmbit docent

Àmbit docent ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Artístic	3	4,7	4,7	4,7
	musical	1	1,6	1,6	6,3
	Sanitari	1	1,6	1,6	7,8
	Llengües	19	29,7	29,7	37,5
	Filosofia	6	9,4	9,4	46,9
	social	5	7,8	7,8	54,7
	Esportiu	3	4,7	4,7	59,4
	Científic/ tecnològic	17	26,6	26,6	85,9
	Pedagògic	8	12,5	12,5	98,4
	Magisteri	1	1,6	1,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Àmbit docent ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Artístic	17	2,6	2,6	2,6
	musical	17	2,6	2,6	5,2
	Sanitari	2	,3	,3	5,5
	Llengües	141	21,6	21,6	27,1
	Filosofia	10	1,5	1,5	28,6
	social	53	8,1	8,1	36,8
	Esportiu	24	3,7	3,7	40,4
	Científic	82	12,6	12,6	53,0
	Tecnològic	36	5,5	5,5	58,5
	Pedagògic	149	22,8	22,8	81,3
	Magisteri	122	18,7	18,7	100,0
	Total	653	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

Es pot observar que, en les dues mostres, els tres àmbits més majoritaris són el lingüístic, el científic –tecnològic i el pedagògic.

Hores de formació docent

Hores de formació permanent^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 0 a 60 hores	3	4,7	4,7	4,7
	De 60 a 120 hores	2	3,1	3,1	7,8
	De 120 a 180 hores	4	6,3	6,3	14,1
	De 180 a 240 hores	4	6,3	6,3	20,3
	De 240 a 300 hores	3	4,7	4,7	25,0
	Més de 300 hores	48	75,0	75,0	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Hores de formació permanent^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 0 a 60 hores	11	1,7	1,7	1,7
	De 60 a 120 hores	39	6,0	6,0	7,7
	De 120 a 180 hores	42	6,4	6,4	14,1
	De 180 a 240 hores	61	9,3	9,3	23,4
	De 240 a 300 hores	63	9,6	9,6	33,1
	Més de 300 hores	437	66,9	66,9	100,0
	Total	653	100,0	100,0	

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

Es pot observar que els percentatges, amb lleugeres diferències, són similars en referència a les hores de formació permanent.

Freqüències de les preguntes competencials

Els resultats generals per a la població que ha fet la formació són:

Estadístics^a

		COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
N	Vàlidos	64	64	64
	Perdidos	0	0	0
Media		4,94	4,88	4,906
Mediana		5,00	5,00	5,000
Moda		5	5	5,0
Desv. típ.		,639	,826	,6836
Mínimo		3	3	3,0
Máximo		6	6	6,0

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Els resultats per a la població general són:

Estadístics^a

		COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
N	Vàlidos	653	653	653
	Perdidos	0	0	0
Media		4,83	4,78	4,806
Mediana		5,00	5,00	5,000
Moda		5	5	5,0
Desv. típ.		,630	,743	,6312
Mínimo		2	2	2,0
Máximo		6	6	6,0

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

Les dues poblacions presenten puntuacions similars.

El recull de respostes recollides del professorat que ha fet la formació distribuïda pels diferents cursos queda reflectit en el següent quadre:

Tabla de contingència Curs tutoria * TOTAL COMPETÈNCIES ^a

			TOTAL COMPETÈNCIES				Total
			3	4	5	6	
Curs tutoria	Curs 2005-06	Recuento	1	5	6	1	13
		% dentro de Curs tutoria	7,7%	38,5%	46,2%	7,7%	100,0%
		% del total	1,6%	7,8%	9,4%	1,6%	20,3%
	Curs 2006-07	Recuento	0	3	6	3	12
		% dentro de Curs tutoria	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
		% del total	,0%	4,7%	9,4%	4,7%	18,8%
	Curs 2007-08	Recuento	3	5	10	3	21
		% dentro de Curs tutoria	14,3%	23,8%	47,6%	14,3%	100,0%
		% del total	4,7%	7,8%	15,6%	4,7%	32,8%
Curs 2008-09	Recuento	0	3	14	1	18	
	% dentro de Curs tutoria	,0%	16,7%	77,8%	5,6%	100,0%	
	% del total	,0%	4,7%	21,9%	1,6%	28,1%	
Total	Recuento	4	16	36	8	64	
	% dentro de Curs tutoria	6,3%	25,0%	56,3%	12,5%	100,0%	
	% del total	6,3%	25,0%	56,3%	12,5%	100,0%	

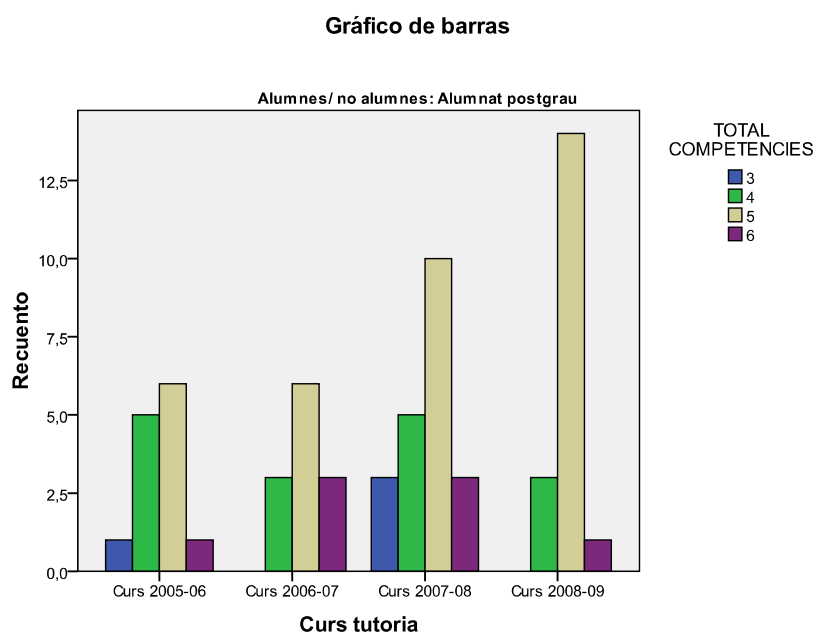
a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Totes les puntuacions són superiors a la mitja de les puntuacions establertes. La majoria puntuen en el terç superior, un 68'8% de les puntuacions. El curs amb les puntuacions més elevades és el curs 2008-09, amb un 83'4 % de les puntuacions situades en el terç superior. També les puntuacions tenen menys desviació. El que puntua pitjor és el 2005-06, amb un 53'9% de les puntuacions en el terç superior.

Aquest fet pot ser degut a diferents raons, com que al passar un temps de la finalització de la formació, l'implicació competencial disminueix fins arribar a un punt que s'estabilitza; o bé, que la formació ha millorat a cada promoció.

La mediana és 5.

En el següent gràfic es pot observar millor.



El recull de respostes recollides del professorat general que no ha fet la formació queda reflectit en el següent quadre:

Tabla de contingència Curs tutoria * TOTAL COMPETÈNCIES ^a

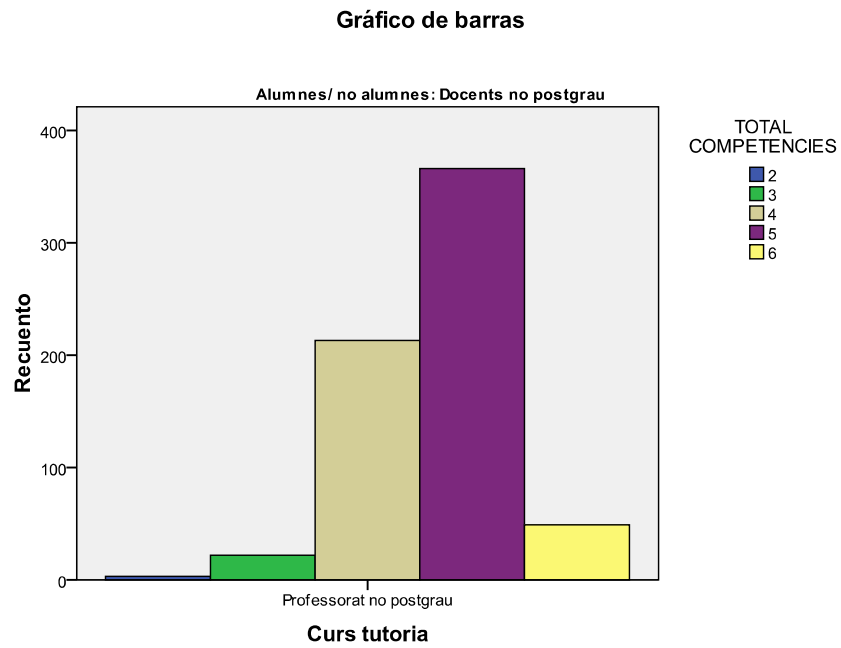
			TOTAL COMPETÈNCIES					Total
			2	3	4	5	6	
Curs tutoria	Professorat no postgrau	Recuento	3	22	213	366	49	653
		% dentro de Curs tutoria	,5%	3,4%	32,6%	56,0%	7,5%	100,0%
		% del total	,5%	3,4%	32,6%	56,0%	7,5%	100,0%

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

La majoria de les puntuacions són superiors a la mitja de les puntuacions establertes. També apareixen puntuacions per sota de la meitat.

La majoria puntuen en el terç superior, un 63'5% de les puntuacions. Lleugerament més baix que en el grup que ha realitzat la formació.

La mediana és 5.

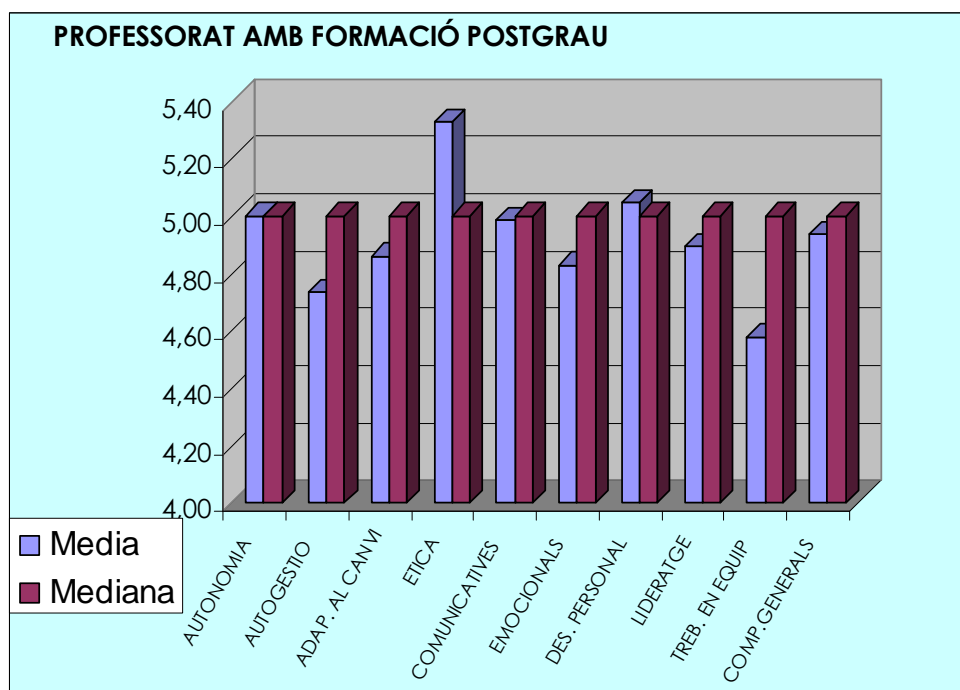


A continuació, es presenten les dades estadístiques descriptives de les competències generals del professorat ex-alumne de postgrau.

Estadístics^a

		AUTONOMIA	AUTOGESTIO	ADAPT. CANVI	ETICA	COMU.	EMOC.	DES. PERS.	LIDERATGE	TREB. EQUIP	COMP. GEN
N	Válidos	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	5,00	4,73	4,86	5,33	4,98	4,83	5,05	4,89	4,58	4,94
	Mediana	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	Moda	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Desv. típ.	,816	,802	,774	,644	,701	,631	,700	,693	,851	,639
	Mínimo	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3
	Máximo	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau



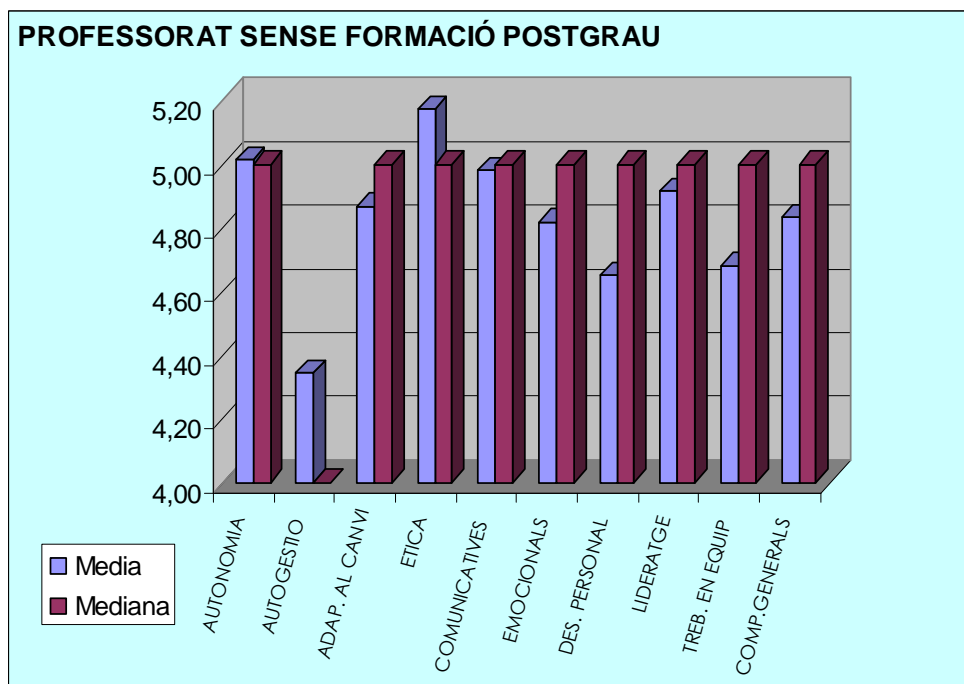
Gràfic 74 Estadístics descriptius CG professorat postgrau

A continuació, es presenten les dades estadístiques descriptives de les competències generals del professorat general.

Estadístics^a

		AUTONOMIA	AUTOGESTIO	ADAPT. CANVI	ETICA	COMU.	EMOC.	DES. PERS.	LIDERATGE	TREB. EQUIP	COMP. GEN
N	Vàlids	653	653	653	653	653	653	653	653	653	653
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		5,01	4,34	4,87	5,17	4,98	4,82	4,65	4,92	4,68	4,83
Mediana		5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Moda		5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
Desv. típ.		,691	,834	,775	,669	,644	,723	,807	,773	,868	,630
Mínimo		3	2	2	1	2	2	1	1	1	2
Máximo		6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau



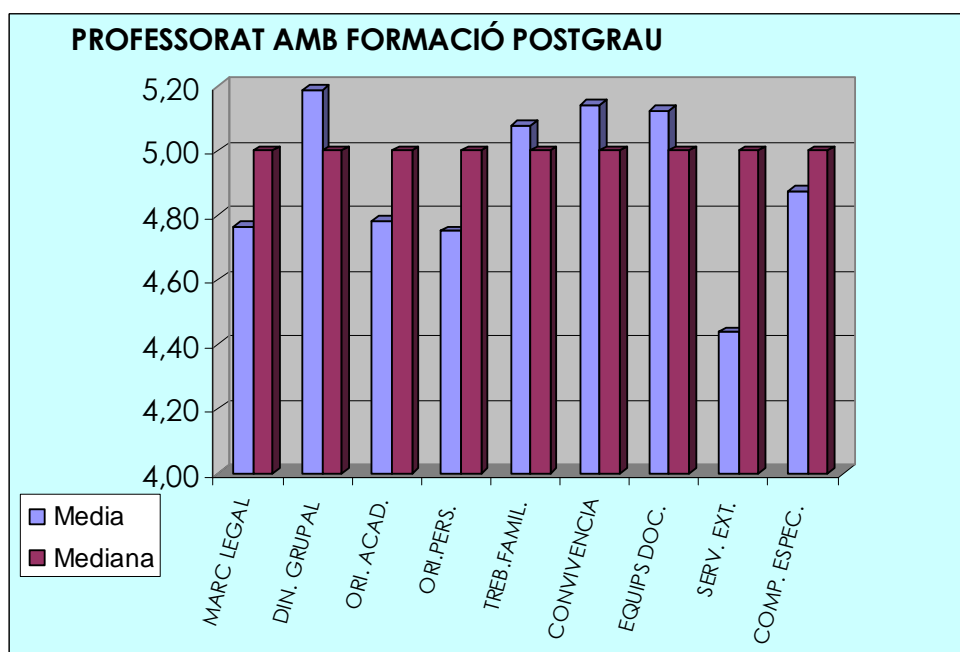
Gràfic 75 Estadístics descriptius CG professorat no postgrau

A continuació, es presenten les dades estadístiques descriptives de les competències específiques del professorat ex-alumne de postgrau.

Estadístics^a

		MARC LEGAL	DIN. GRUP	ORI. ACAD.	ORI. PERS.	TREB. FAM.	CONV.	EQU. DOC.	SERV. EXT.	COMP. ESP.
N	Vàlids	64	64	64	64	64	64	64	64	64
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,77	5,19	4,78	4,75	5,08	5,14	5,13	4,44	4,88
Mediana		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Moda		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Desv. típ.		,938	,753	1,031	1,024	1,044	,687	,787	1,379	,826
Mínimo		2	3	2	2	1	3	3	1	3
Máximo		6	6	6	6	6	6	6	6	6

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau



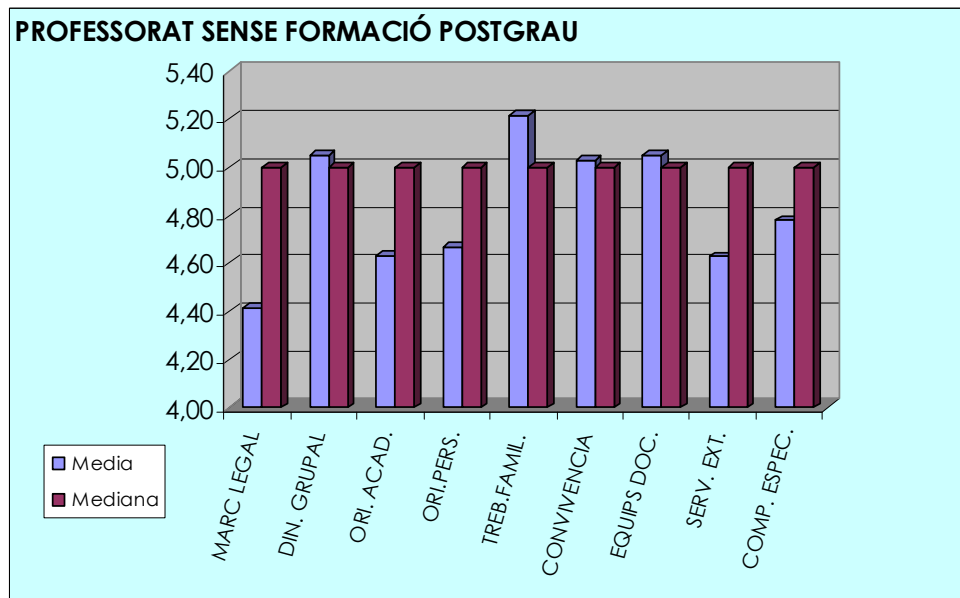
Gràfic 76 Estadístics descriptius CE professorat postgrau

A continuació, es presenta les dades estadístiques descriptives de les competències específiques del professorat general.

Estadístics^a

		MARC LEGAL	DIN. GRUP	ORI. ACAD.	ORI. PERS.	TREB. FAM.	CONV.	EQU. DOC.	SERV. EXT.	COMP. ESP.
N	Vàlids	653	653	653	653	653	653	653	653	653
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	4,42	5,05	4,63	4,66	5,22	5,03	5,05	4,63	4,78
	Mediana	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	Moda	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Desv. típ.	1,066	,759	,896	,861	,867	,747	,925	1,239	,743
	Mínimo	1	1	1	2	1	2	1	1	2
	Máximo	6	6	6	6	6	6	6	6	6

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau



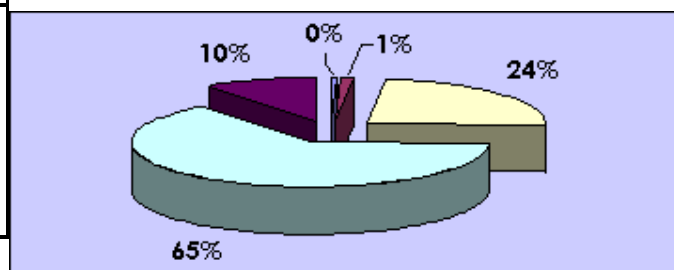
Gràfic 77 Estadístics descriptius CE professorat no postgrau

Les freqüències i percentatges de la mostra general i dels diferents cursos queden recollits en els següents graelles i gràfics:

PROFESSORAT NO FORMACIÓ POSTGRAU

Taula de freqüència
COMPETÈNCIES GENERALS^a

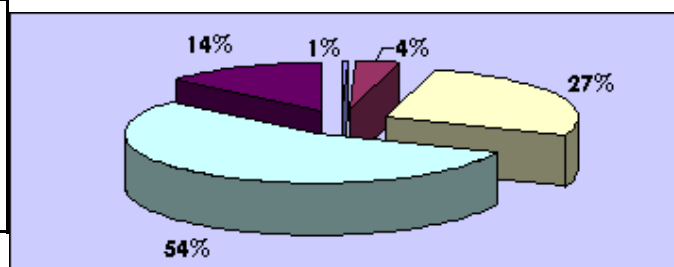
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2	3	0,5
	3	7	1,1
	4	154	23,6
	5	421	64,5
	6	68	10,4
	Total	653	100



a. Curs tutoria = Professorat no postgrau

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES^a

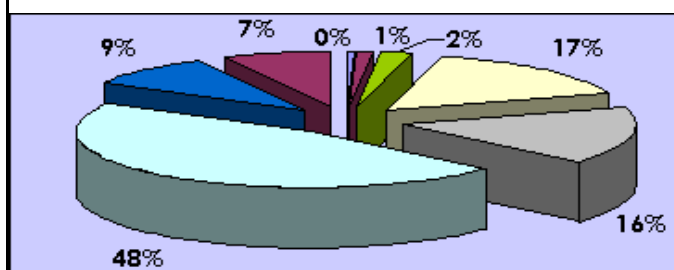
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2	4	0,6
	3	23	3,5
	4	175	26,8
	5	362	55,4
	6	89	13,6
	Total	653	100



a. Curs tutoria = Professorat no postgrau

TOTAL COMPETÈNCIES^a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	2	3	0,5
	3	7	1,1
	3,5	15	2,3
	4	105	16,1
	4,5	108	16,5
	5	308	47,2
	5,5	58	8,9
	6	49	7,5
	Total	653	100



a. Curs tutoria = Professorat no postgrau

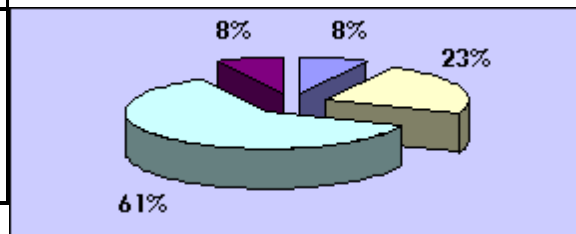
PROFESSORAT FORMACIÓ POSTGRAU PER CURSOS

CURS 2005-2006

Taula de freqüència

COMPETÈNCIES GENERALS^a

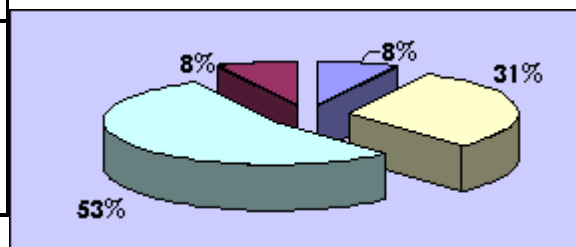
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3	1	7,7
	4	3	23,1
	5	8	61,5
	6	1	7,7
	Total	13	100



a. Curs tutoria = Curs 2005-06

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES^a

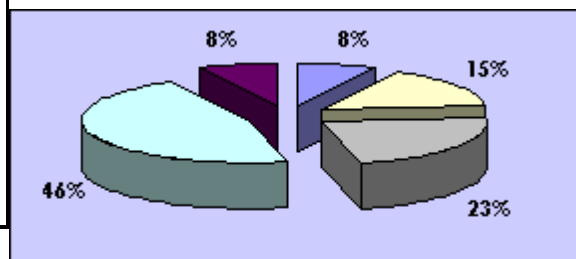
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3	1	7,7
	4	4	30,8
	5	7	53,8
	6	1	7,7
	Total	13	100



a. Curs tutoria = Curs 2005-06

TOTAL COMPETÈNCIES^a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3	1	7,7
	4	2	15,4
	4,5	3	23,1
	5	6	46,2
	6	1	7,7
	Total	13	100



a. Curs tutoria = Curs 2005-06

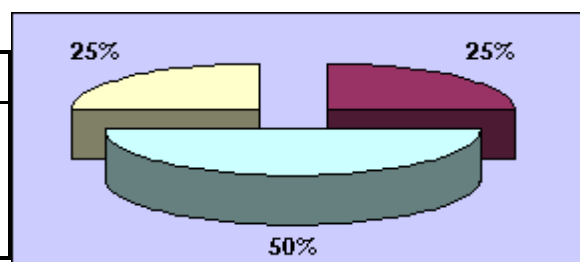
PROFESSORAT FORMACIÓ POSTGRAU PER CURSOS

CURS 2006-2007

Taula de freqüència

COMPETÈNCIES GENERALS^a

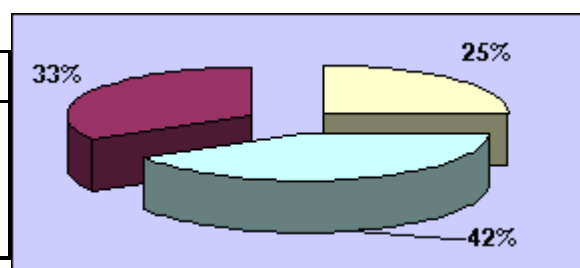
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4	3	25
	5	6	50
	6	3	25
Total		12	100



a. Curs tutoria = Curs 2006-07

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES^a

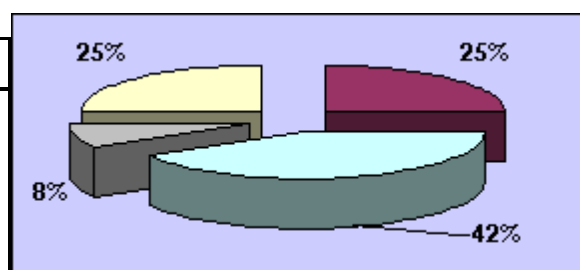
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4	3	25
	5	5	41,7
	6	4	33,3
Total		12	100



a. Curs tutoria = Curs 2006-07

TOTAL COMPETÈNCIES^a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4	3	25
	5	5	41,7
	5,5	1	8,3
	6	3	25
Total		12	100



a. Curs tutoria = Curs 2006-07

PROFESSORAT FORMACIÓ POSTGRAU PER CURSOS

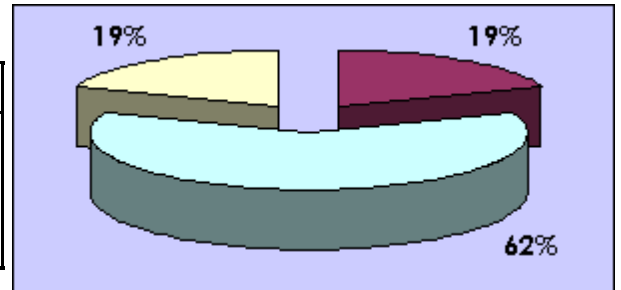
CURS 2007-2008

Taula de freqüència

COMPETÈNCIES GENERALS^a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4	4	19
	5	13	61,9
	6	4	19
	Total	21	100

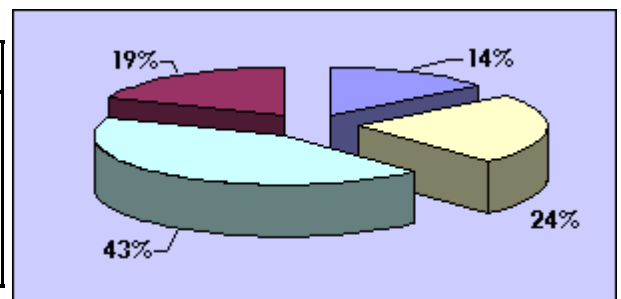
a. Curs tutoria = Curs 2007-08



COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES^a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3	3	14,3
	4	5	23,8
	5	9	42,9
	6	4	19
	Total	21	100

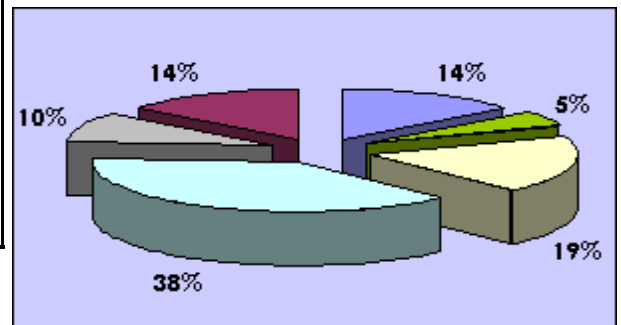
a. Curs tutoria = Curs 2007-08



TOTAL COMPETÈNCIES^a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	3,5	3	14,3
	4	1	4,8
	4,5	4	19
	5	8	38,1
	5,5	2	9,5
	6	3	14,3
	Total	21	100

a. Curs tutoria = Curs 2007-08



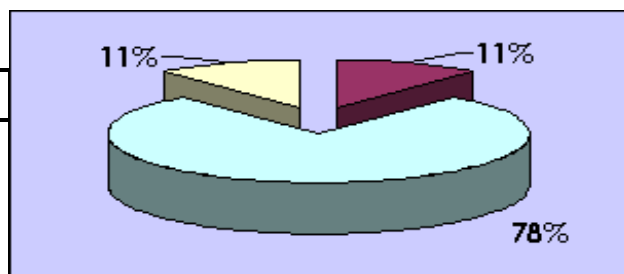
PROFESSORAT FORMACIÓ POSTGRAU PER CURSOS

CURS 2008-2009

Taula de freqüència

COMPETÈNCIES GENERALS^a

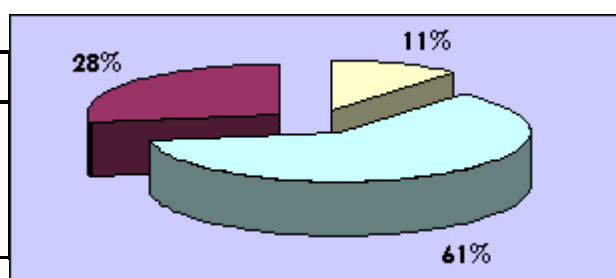
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4	2	11,1
	5	14	77,8
	6	2	11,1
Total		18	100



a. Curs tutoria = Curs 2008-09

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES^a

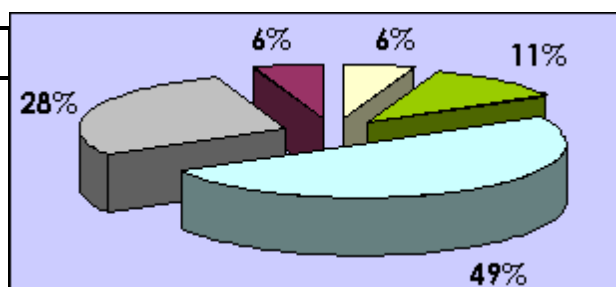
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4	2	11,1
	5	11	61,1
	6	5	27,8
Total		18	100



a. Curs tutoria = Curs 2008-09

TOTAL COMPETÈNCIES^a

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4	1	5,6
	4,5	2	11,1
	5	9	50
	5,5	5	27,8
	6	1	5,6
Total		18	100



a. Curs tutoria = Curs 2008-09

Fiabilitat del qüestionari

La fiabilitat de l'instrument ha quedat clarament contrastat al ser sotmès el qüestionari a l'anàlisi de fiabilitat. Es va decidir d'utilitzar l'Alpha de Cronbach.

Els resultats varen ser els següents:

Anàlisi de fiabilitat

Escala: TOTES LES VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	717	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	717	100,0

b. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

c.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach
.977

L'index estadístic és de 0'977, mostrant una alta consistència interna.

En conseqüència, es pot afirmar que l'instrument té una alta fiabilitat.

7.3.2.1 Estadística inferencial

L'estadística inferencial ens permet establir si es donen relacions significatives entre diferents variables. Hi ha diverses proves estadístiques que aporten dades sobre la significació entre variables. Tot i que el programa informàtic EXCEL serveix per a la majoria de gestió de dades i per a la estadística descriptiva, com s'ha vingut fent servir en aquesta recerca, és en la estadística inferencial

en què s'ha usat l'SPSS perquè és un programa idoni per desenvolupar aquesta estadística.

Les seves múltiples opcions d'anàlisi permeten escollir les proves més adients per a l'anàlisi de les dades en funció de les mostres i del que es vulgui obtenir.

Per portar a terme l'anàlisi estadística s'han escollit les següents proves en funció de les característiques de les variables:

- Contrast d'una variable nominal (2 categories) amb una variable ordinal: prova de Mann Whitney
- Contrast d'una variable nominal (més de 2 categories) amb una variable ordinal : prova de Kruskal Wallis
- Correlació entre dues variables ordinals: prova de Spearman

Presentem els contrastos de variables i correlacions que s'han treballat així com els resultats obtinguts amb les proves realitzades.

- Relació de significació entre la variable **professorat assistent a la formació i professorat que no ha fet la formació** amb els resultats competencials totals, competències generals i competències específiques:

Prova no paramètrica
Prova de Mann-Whitney

Estadístics de contrast^a

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
U de Mann-Whitney	19197,000	19352,000	18930,500
W de Wilcoxon	232728,000	232883,000	232461,500
Z	-1,267	-1,083	-1,319
Sig. asintót. (bilateral)	,205	,279	,187

a. Variable de agrupación: Alumnes/ no alumnes

A primera vista, no s'observen diferències significatives en les puntuacions de competències generals, competències específiques i total competències, quan es comparen la mostra de professorat que ha fet la formació i la mostra de professorat que no ha fet la formació.

- **Relació de significació entre la variable **diferents cursos** amb els resultats de competencials total, competències generals i competències específiques**

Prova no paramètrica

Prova de Kruskal-Wallis

Rangos

	Curs tutoria	N	Rango promedio
COMPETÈNCIES GENERALS	Curs 2005-06	13	27,31
	Curs 2006-07	12	33,75
	Curs 2007-08	21	33,81
	Curs 2008-09	18	33,89
	Total	64	
COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	Curs 2005-06	13	26,73
	Curs 2006-07	12	36,42
	Curs 2007-08	21	28,83
	Curs 2008-09	18	38,33
	Total	64	
TOTAL COMPETÈNCIES	Curs 2005-06	13	25,58
	Curs 2006-07	12	35,88
	Curs 2007-08	21	30,64
	Curs 2008-09	18	37,42
	Total	64	

Estadístics de contraste^{a,b}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
Chi-cuadrado	1,746	5,106	4,024
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,627	,164	,259

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Curs tutoria

Es confirma que no s'estableix cap diferència significativa entre els diferents cursos formatius del postgrau quant als resultats obtinguts en el marc competencial.

- **Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Contrast variable **sexe** amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.**

Prova no paramètrica
Prova de Mann-Whitney

Estadístics de contraste^{a,b}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
U de Mann-Whitney	434,000	439,000	431,000
W de Wilcoxon	644,000	649,000	1421,000
Z	-,102	-,016	-,137
Sig. asintót. (bilateral)	,919	,987	,891

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

b. Variable de agrupación: Sexe

Prova de Mann-Whitney

Estadístics de contraste^{a,b}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
U de Mann-Whitney	32538,000	29730,000	30799,500
W de Wilcoxon	40794,000	37986,000	39055,500
Z	-,655	-2,250	-1,555
Sig. asintót. (bilateral)	,512	,024	,120

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

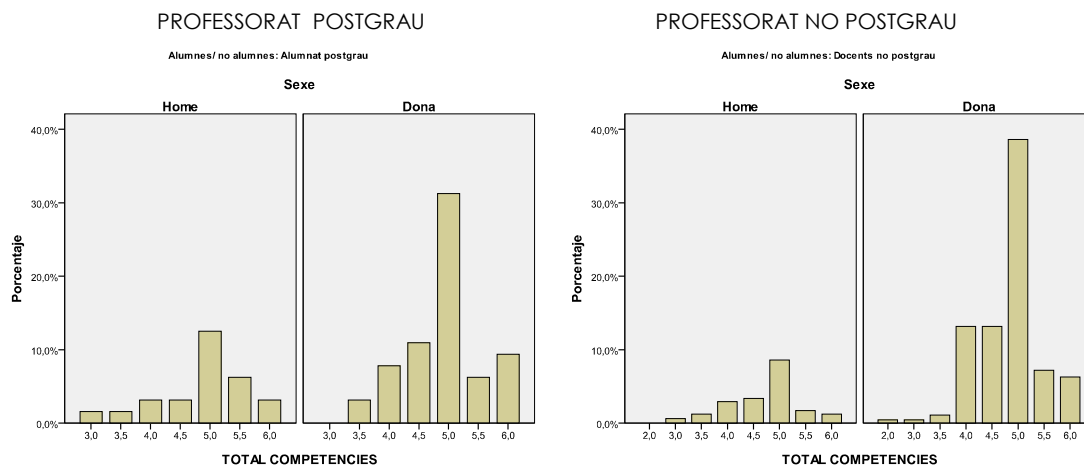
b. Variable de agrupación: Sexe

De la població que ha realitzat la formació, no hi ha cap diferència significativa en els resultats entre homes i dones.

De la població que no ha fet la formació, s'observa una diferència significativa (p: 0,24) de gènere en referència a les competències específiques.

La puntuació en el sexe femení és més elevada que en el sexe masculí en aquestes competències. Probablement el fet de ser dona, per la pròpia educació, fa que tingui adquirides més competències específiques o que tingui més interès en adquirir-les que no pas l'home.

Sembla ser que la formació compensa les diferències competencials específiques entre homes i dones.



- **Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Correlació variable **edat** amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.**

Correlacions no paramètriques

Rho de Spearman

Correlacions

			Edat
Rho de Spearman	COMPETÈNCIES GENERALS	Coeficiente de correlación	,206
		Sig. (bilateral)	,103
		N	64
	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	Coeficiente de correlación	,242
		Sig. (bilateral)	,054
		N	64
	TOTAL COMPETÈNCIES	Coeficiente de correlación	,265 [*]
		Sig. (bilateral)	,034
		N	64

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Correlacions

			Edat
Rho de Spearman	COMPETÈNCIES GENERALS	Coeficiente de correlación	,053
		Sig. (bilateral)	,174
		N	653
	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	Coeficiente de correlación	,101 [*]
		Sig. (bilateral)	,010
		N	653
	TOTAL COMPETÈNCIES	Coeficiente de correlación	,088 [*]
		Sig. (bilateral)	,024
		N	653

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

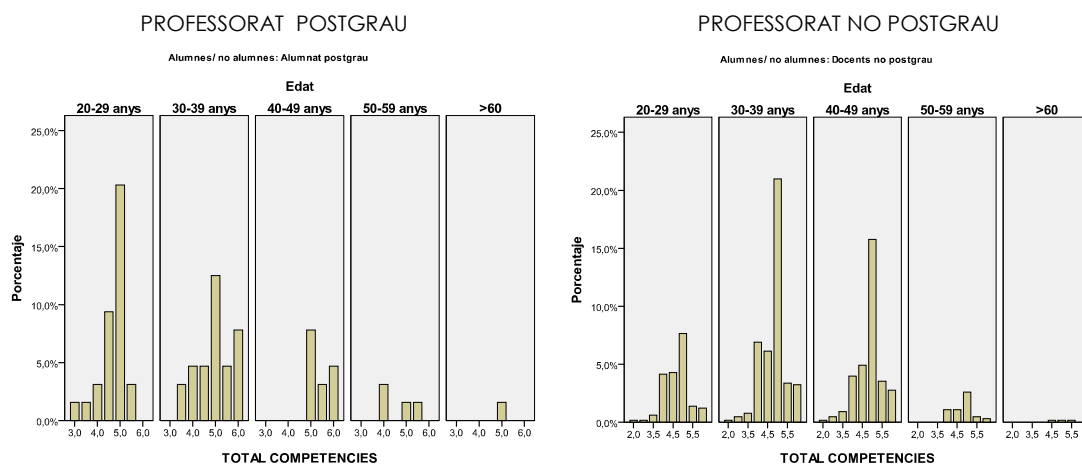
Tant a la població que ha fet la formació com la que no ha fet formació, la variable edat es correlaciona significativament amb el total competencial; és a dir, hi ha diferències significatives entre els diferents nivells d'edat.

En canvi, quan aquesta es desgrana, es pot observar que la formació compensa l'edat en el professorat que ha realitzat la formació, i no es troben diferències significatives en les competències generals ni específiques.

Curiosament, en el professorat no alumne, l'edat no té importància per les competències generals, però sí per les competències específiques.

Tot indica que l'edat és un factor que ajuda a adquirir les competències generals.

Sembla ser que la formació compensa les diferències competencials entre els diferents nivells d'edat.



- Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Correlació variable **anys d'experiència docent** amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.

Correlaciones no paramètriques

Rho de Spearman

Correlacions

			Anys d'experiència docent
Rho de Spearman	COMPETÈNCIES GENERALS	Coeficiente de correlación	,128
		Sig. (bilateral)	,315
		N	64
	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	Coeficiente de correlación	,295*
		Sig. (bilateral)	,018
		N	64
	TOTAL COMPETÈNCIES	Coeficiente de correlación	,268*
		Sig. (bilateral)	,033
		N	64

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

Correlacions

			Anys d'experiència docent
Rho de Spearman	COMPETÈNCIES GENERALS	Coeficiente de correlación	,111**
		Sig. (bilateral)	,005
		N	653
	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	Coeficiente de correlación	,163**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	653
	TOTAL COMPETÈNCIES	Coeficiente de correlación	,140**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	653

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

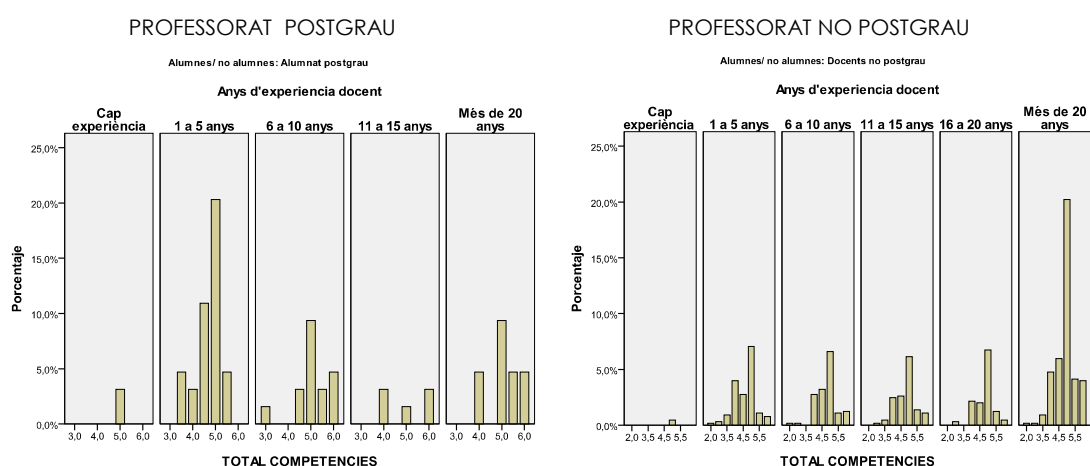
a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

A la població general, s'observa que hi ha correlació significativa força alta en les tres variables competencials. L'experiència docent té una clara relació en l'adquisició de les competències tutorialis.

A la població que ha fet la formació no hi ha correlació significativa en referència a les competències generals.

El professorat que ha fet la formació no té diferències en les competències generals segons l'experiència docent. Aquesta diferència significativa sí que es dona en referència a les competències específiques i en el còmput de total competencial.

Sembla ser que la formació podria compensar la diferència en l'aprenentatge de competències generals que es dona amb els anys d'experiència docent a la població control.



- **Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Correlació variable anys d'experiència en tutoria amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.**

Correlaciones no paramètriques

Rho de Spearman

Correlacions

			Anys d'experiència en tutoria
Rho de Spearman	COMPETÈNCIES GENERALS	Coeficiente de correlación	,079
		Sig. (bilateral)	,533
		N	64
	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	Coeficiente de correlación	,258*
		Sig. (bilateral)	,040
		N	64
	TOTAL COMPETÈNCIES	Coeficiente de correlación	,202
		Sig. (bilateral)	,109
		N	64

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a. Alumnos/ no alumnos = Alumnat postgrau

Correlacions

			Anys d'experiència en tutoria
Rho de Spearman	COMPETÈNCIES GENERALS	Coeficiente de correlación	,117**
		Sig. (bilateral)	,003
		N	653
	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	Coeficiente de correlación	,142**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	653
	TOTAL COMPETÈNCIES	Coeficiente de correlación	,133**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	653

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

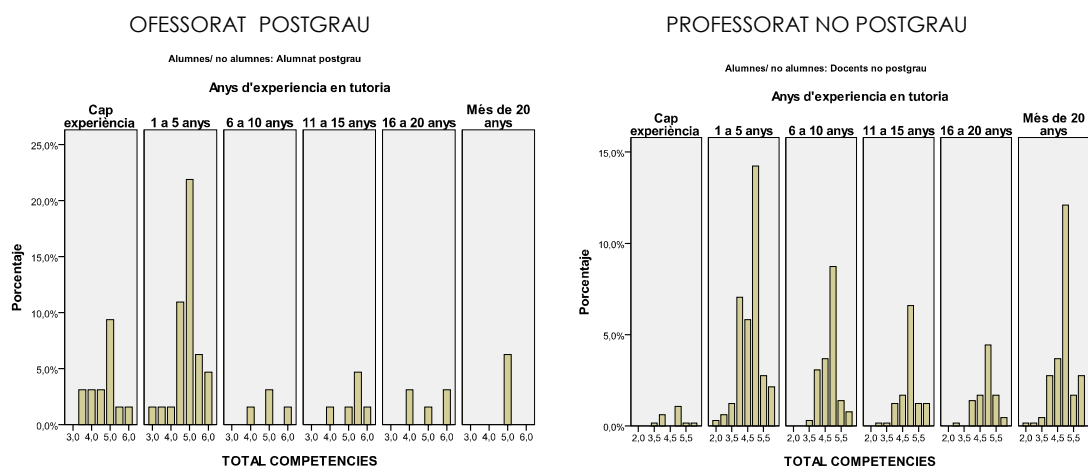
a. Alumnos/ no alumnos = Docents no postgrau

A la població general, s'observa que hi ha correlació significativa força alta en les tres variables competencials. L'experiència en tutoria té una clara relació en l'adquisició de les competències tutorialis.

A la població que ha fet la formació, no hi ha correlació significativa en referència a les competències generals ni queda reflectit en el total competencial.

El professorat que ha fet la formació no té diferències en les competències generals, ni en el total competencial segons l'experiència docent. Aquesta diferència significativa sí que es dona en referència a les competències específiques.

Sembla ser que la formació podria compensar la diferència en l'aprenentatge competencial en tutoria que es dona amb els anys d'experiència docent a la població control, especialment en competències generals.



- **Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Correlació variable **etapa educativa** amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.**

Prova no paramètrica

Prova de Kruskal-Wallis

Estadístics de contraste^{a,b,c}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
Chi-cuadrado	6,196	4,581	6,324
gl	5	5	5
Sig. asintót.	.288	.469	.276

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

b. Prueba de Kruskal-Wallis

c. Variable de agrupación: Etapa educativa

Estadísticos de contraste^{a,b,c}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
Chi-cuadrado	8,388	14,603	12,027
gl	5	5	5
Sig. asintót.	.136	.012	.034

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

b. Prueba de Kruskal-Wallis

c. Variable de agrupación: Etapa educativa

El professorat que ha realitzat la formació no presenta diferències significatives entre el professorat de les diverses: etapes, infantil, primària o secundària, en relació a cap de les competències adquirides.

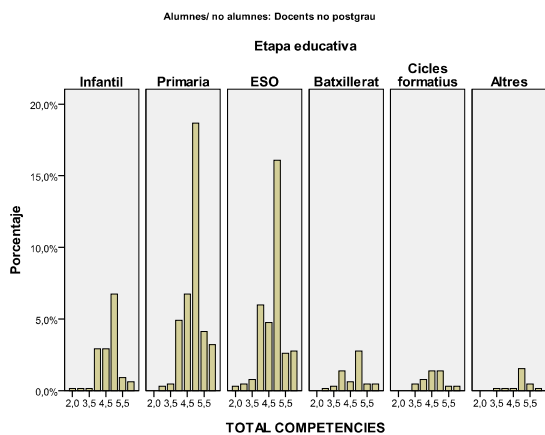
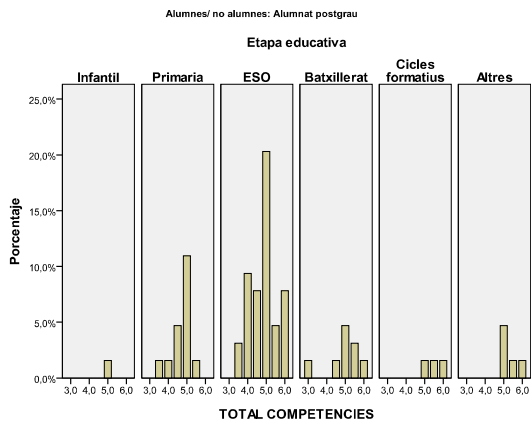
El professorat que no ha fet la formació presenta diferències significatives en referència a la variable de competències específiques i amb el total competencial. Sembla ser que en funció de l'etapa educativa, el fet de treballar en aquesta, ajuda a adquirir les competències generals.

Una explicació d'aquesta divergència podria ser que la formació en tutoria aporta una mateixa forma d'entendre la tutoria i d'implicar-hi a tot al professorat, independentment de l'etapa en què estigui treballant. En canvi, el professorat en general canvia aquesta forma d'entendre la tutoria en funció de l'etapa en la qual es porti a terme, especialment pel que fa les

competències específiques i, de retruc, es veu un canvi significatiu en el total del treball competencial.

PROFESSORAT POSTGRAU

PROFESSORAT NO POSTGRAU



- Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Correlació variable **titularitat de centre educatiu** amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.

Prova no paramètrica

Prova de Kruskal-Wallis

Estadístics de contraste^{a,b,c}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
Chi-cuadrado	1,054	,884	,983
Gl	2	2	2
Sig. asintót.	,590	,643	,612

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

b. Prueba de Kruskal-Wallis

c. Variable de agrupación: Titularitat del centre docent

Estadístics de contraste^{a,b,c}

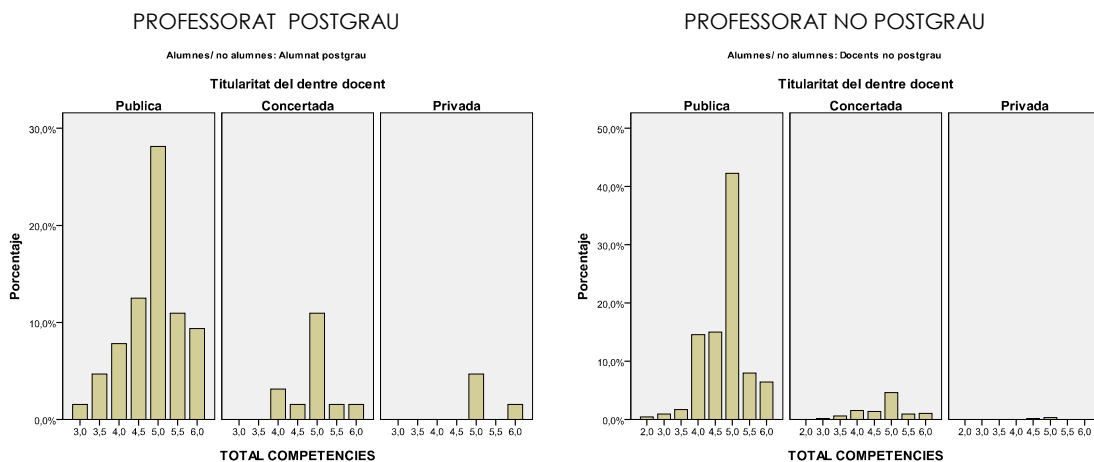
	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
Chi-cuadrado	,280	,203	,032
gl	2	2	2
Sig. asintót.	,869	,904	,984

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

b. Prueba de Kruskal-Wallis

c. Variable de agrupación: Titularitat del centre docent

No hi ha cap diferència competencial de cap tipus entre les dues mostres poblacionals en referència a la titularitat del centre educatiu.



- **Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Correlació variable **titulació assolida pel professorat** amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.**

Prova no paramètrica

Prova de Kruskal-Wallis

Estadístics de contraste^{a,b,c}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
Chi-cuadrado	1,254	2,702	2,363
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,740	,440	,501

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

b. Prueba de Kruskal-Wallis

c. Variable de agrupación: Titulació assolida del docent

Estadístics de contraste^{a,b,c}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
Chi-cuadrado	12,315	6,724	10,906
gl	3	3	3
Sig. asintót.	,006	,081	,012

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

b. Prueba de Kruskal-Wallis

c. Variable de agrupación: Titulació assolida del docent

El professor que ha fet la formació en tutoria no presenta diferències significatives en cap àmbit competencial, en referència a la titularitat assolida.

El professorat que no ha fet la formació presenta diferències significatives en les competències generals i en el total competencial.

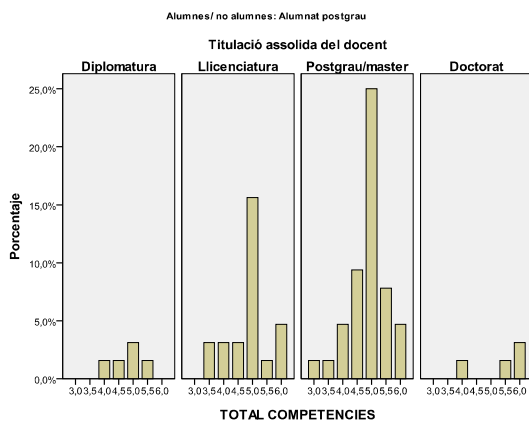
Sembla ser que en funció del nivell de la titulació assolida, les competències generals i el total competencial tenen una diferència de puntuació significativa. Fet que queda equilibrat o compensat en el professorat que ha fet la formació en tutoria.

Sembla ser que hi haurien certs nivells de titulacions que ajudarien més a adquirir les competències generals, ja que es pot observar que es donen diferències significatives al tenir un nivell formatiu més elevat. Tot i això, aquest

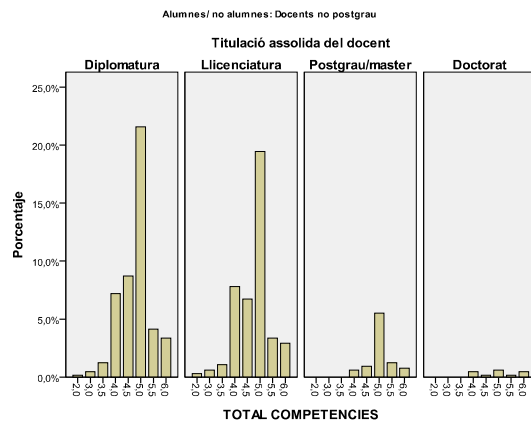
és un aspecte a analitzar en més profunditat i que pot aportar idees de les necessitats formatives d'una part del professorat.

Sembla ser que la formació del postgrau podria compensar la diferència en l'aprenentatge competencial en tutoria que es dona pel fet d'haver assolit cert nivell formatiu.

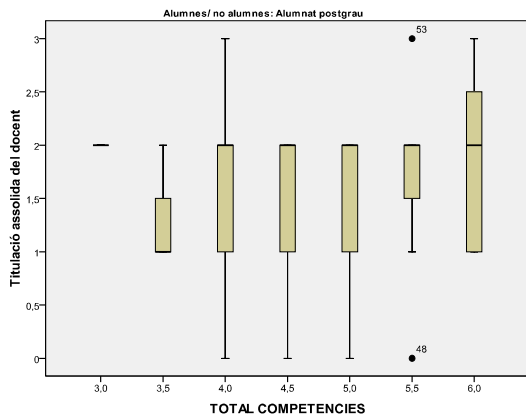
PROFESSORAT POSTGRAU



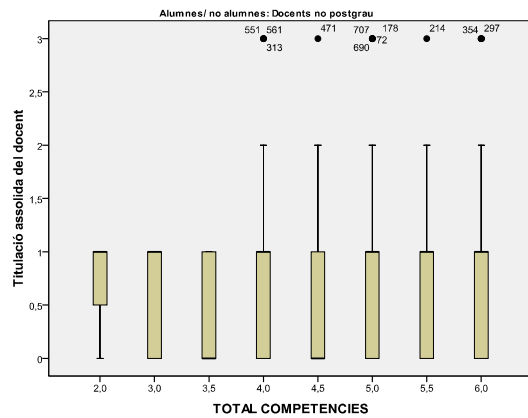
PROFESSORAT NO POSTGRAU



PROFESSORAT POSTGRAU



PROFESSORAT NO POSTGRAU



- **Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Correlació variable especialitat, àrea o àmbit docent amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.**

Prova no paramètrica

Prova de Kruskal-Wallis

Estadístics de contrast^{a,b,c}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
Chi-cuadrado	10,105	4,436	6,758
gl	9	9	9
Sig. asintót.	,342	,880	,662

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

b. Prueba de Kruskal-Wallis

c. Variable de agrupación: Àmbit docent

Estadístics de contrast^{a,b,c}

	COMPETÈNCIES GENERALS	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	TOTAL COMPETÈNCIES
Chi-cuadrado	13,730	20,706	19,986
gl	10	10	10
Sig. asintót.	,186	,023	,029

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

b. Prueba de Kruskal-Wallis

c. Variable de agrupación: Àmbit docent

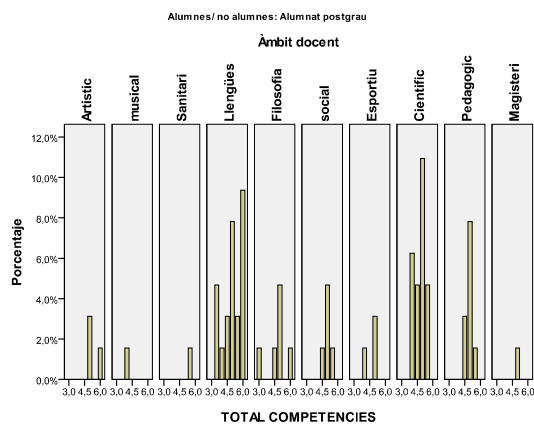
La població que ha realitzat la formació no presenta diferències significatives entre el professorat de diferents especialitats, àrees o àmbits docents, en relació a cap de les competències adquirides.

El professorat que no ha fet la formació presenta diferències significatives en referència a la variable de competències específiques i amb el total competencial.

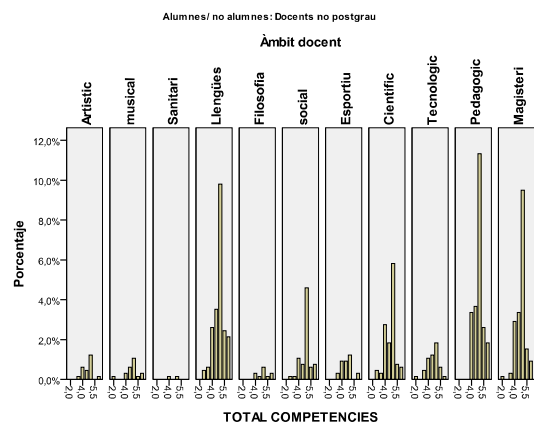
Una explicació d'aquesta diferència podria ser que la formació en tutoria compensa les mancances formatives inicials perquè aquells aspectes formatius que precisa cada professor, independentment de l'especialitat que posseeix. En canvi, el professorat en general presenta diferències significatives segons l'especialitat que tenen, concretament, pel que fa a les competències específiques i en el total competencial.

Tot indica que certes especialitats o formacions de base aporten aprenentatges competencials específics, sense mostrar diferències en els aprenentatges competencials de caire més general. Aquest és un camp a aprofundir per saber quines disciplines estan més ben preparades per fer front a l'acció tutorial i quines necessiten una atenció formativa més acurada.

PROFESSORAT POSTGRAU



PROFESSORAT NO POSTGRAU



- **Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Correlació variable **hores de formació permanent** amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.**

Correlaciones no paramétricas

Rho de Spearman

Correlacions

			Hores de formació permanent
Rho de Spearman	COMPETÈNCIES GENERALS	Coeficiente de correlación	,170
		Sig. (bilateral)	,178
		N	64
	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	Coeficiente de correlación	,125
		Sig. (bilateral)	,324
		N	64
	TOTAL COMPETÈNCIES	Coeficiente de correlación	,171
		Sig. (bilateral)	,177
		N	64

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

b. Alumnos/ no alumnos = Alumnat postgrau

Correlacions

			Hores de formació permanent
Rho de Spearman	COMPETÈNCIES GENERALS	Coeficiente de correlación	,174**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	653
	COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES	Coeficiente de correlación	,148**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	653
	TOTAL COMPETÈNCIES	Coeficiente de correlación	,165**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	653

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

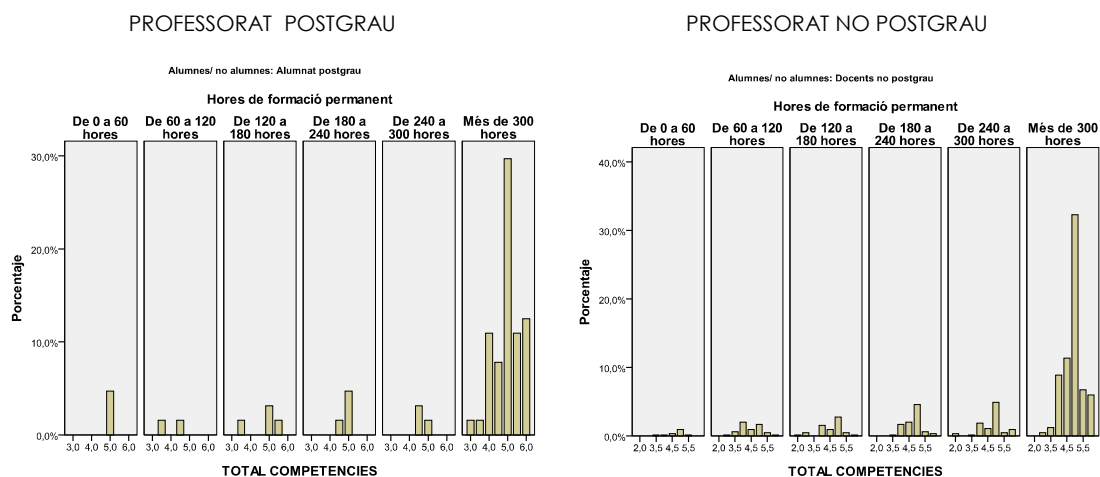
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a. Alumnos/ no alumnos = Docents no postgrau

El professorat que ha realitzat la formació en tutoria no presenta diferències significatives en la correlació de la variable formació permanent i amb les competències generals, específiques o el total competencial.

El professorat de la mostra general, presenta una correlació significativa perfecte entre la formació permanent i amb les competències generals, específiques o el total competencial.

Tot apunta que el programa formatiu ajudaria a compensar les diferències competencials existents, tant generals com específiques, en funció del nombre d'hores de formació permanent.



- **Segmentació arxiu professorat i no professorat del postgrau. Correlació variable **formació permanent específica en tutoria** amb variables competències generals, competències específiques i competències totals.**

Proba no paramètrica

Proba de Kruskal-Wallis

Estadístics de contraste^{a,b}

	COMPETENCIES GENERALS	COMPETENCIES ESPECIFIQUES	TOTAL COMPETENCIES
U de Mann-Whitney	476,500	505,000	487,500
W de Wilcoxon	1071,500	1100,000	1082,500
Z	-,529	-,073	-,318
Sig. asintót. (bilateral)	,597	,942	,751

a. Alumnes/ no alumnes = Alumnat postgrau

b. Variable de agrupació: Formació tutoria

Estadístics de contraste^{a,b}

	COMPETENCIES GENERALS	COMPETENCIES ESPECIFIQUES	TOTAL COMPETENCIES
U de Mann-Whitney	45490,500	45945,500	45196,500
W de Wilcoxon	81536,500	81991,500	81242,500
Z	-3,036	-2,648	-2,866
Sig. asintót. (bilateral)	,002	,008	,004

a. Alumnes/ no alumnes = Docents no postgrau

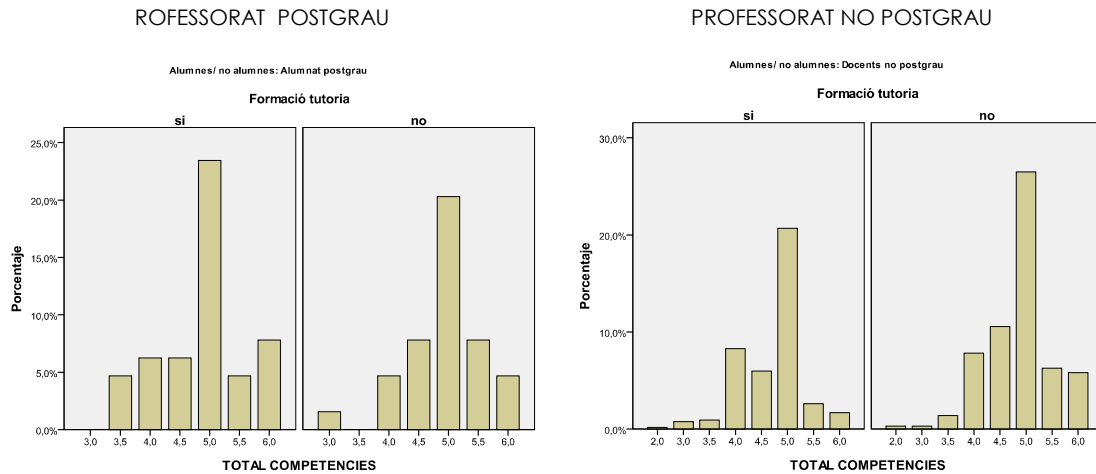
b. Variable de agrupació: Formació tutoria

El professorat que ha realitzat la formació en tutoria no presenta diferències significatives en relació a la variable formació permanent específica en tutoria i amb les competències generals, específiques o el total competencial.

El professorat de la mostra general, presenta diferències significatives importants entre la formació permanent específica en tutoria i amb les competències generals, específiques o el total competencial.

El professorat de la població que ha fet la formació de postgrau no presenta diferències significatives en referència a la formació específica diferent de la del postgrau. Cosa que fa pensar que la formació del postgrau és prou ampla doncs no es veu afectat el treball competencial si es realitza aquesta.

En canvi es veu una relació clarament significativa a la població control en referència al treball competencial, sigui general o específic o total competencial, si es realitza alguna formació permanent en tutoria.



7.3.3 CONCLUSIONS

Les dades recollides han estat múltiples, i les possibilitats de realitzar-ne diferents anàlisis són molt àmplies. Però per l'objecte d'estudi d'aquesta recerca s'ha analitzat una part d'aquesta font de dades. En un futur, es portarà a terme una investigació en més profunditat de tota la riquesa que ha aplegat el recull d'informació d'aquest qüestionari.

Es pot observar en el quadre resum els resultats de significativitat de les diferents proves estadístiques que s'han realitzat i que indiquen si hi han diferències significatives o no.

RELACIONS DE SIGNIFICACIÓ ENTRE VARIABLES DE LA RECERCA AVALUATIVA						
VARIABLES	PROFESSORAT FORMACIÓ POSTGRAU			PROFESSORAT NO FORMACIÓ POSTGRAU		
VARIABLES COMPETENCIALS	COMP. GENERAL S	COMP. ESPECIFIQUES	COMP. TOTAL	COMP. GENERAL S	COMP. ESPECIFIQUES	COMP. TOTAL
SEXE	0,919	0,987	0,891	0,512	0,024	0,12
EDAT	0,103	0,054	0,034	0,174	0,01	0,024
ANYS EXPERIENCIA DOCENT	0,315	0,018	0,033	0,005	0	0
ANYS EXPERIENCIA EN TUTORIA	0,533	0,04	0,109	0,003	0	0,001
ETAPA EDUCATIVA	0,288	0,469	0,276	0,136	0,012	0,034
TITULARITAT DEL CENTRE EDUCATIU	0,59	0,643	0,612	0,869	0,904	0,984
TITULACIÓ PROFESSORAT	0,74	0,44	0,501	0,006	0,081	0,012
ESPECIALITAT O ÀMBIT DOCENT	0,342	0,88	0,662	0,186	0,023	0,029
HORES FORMACIÓ PERMANENT	0,178	0,324	0,177	0	0	0
FORMACIÓ ESPECIFICA DE TUTOR	0,597	0,942	0,751	0,002	0,008	0,004

Figura 41 Relacions de significació entre variables de la recerca

Tot partint de les dades presentades anteriorment aportem les següents conclusions:

- Es confirma la hipòtesis que tot el professorat que ha fet la formació treballa competencialment. Les altes puntuacions obtingues així ho avalen.
- Tots els cursos aporten aprenentatges competencials similars, doncs no s'observen diferències significatives en les puntuacions competencials entre els resultats dels diferents cursos realitzats.
- Tot apunta que la mostra de docents que no han fet la formació és professorat majoritàriament amb experiència. Possiblement, està motivat i sensibilitzat pel tema de tutoria, ja que d'altra forma no hagués contestat el qüestionari.
- El professorat que ha fet la formació correlaciona perfectament en la variable sexe. En diferència a la mostra no formació, que presenta diferències significatives en l'apartat de competències específiques .
- Tot fa pensar que la variable edat afecta en el treball competencial, doncs hi ha diferències significatives entre els diferents novells d'edat i la puntuació de competències específiques i total competències. Sembla ser que la formació compensa en certa mesura les diferències per la variable edat, tot i que les competències específiques no mostren relació significativa i tenen una puntuació molt baixa; en la variable competències generals sí que torna a haver-hi relació significativa.
- El professorat que ha fet la formació no té diferències en les competències generals segons l'experiència docent. Aquesta diferència significativa sí que es dona en referència a les competències específiques i en el còmput de total competencial. Sembla ser que la formació podria compensar la diferència en l'aprenentatge de competències generals que es dona amb els anys d'experiència docent a la població control.
- El professorat que ha fet la formació no té diferències en les competències generals, ni en el total competencial segons l'experiència docent. Aquesta diferència significativa sí apareix en referència a les competències específiques. Sembla ser que la formació podria compensar la diferència en l'aprenentatge competencial en

tutoria que aflora amb els anys d'experiència docent a la població control.

- L'etapa educativa mostra diferències significatives entre el professorat de control. En canvi, al professorat que ha fet la formació no hi ha diferències: aquestes es trenquen en fer la formació. S'hauria de comprovar si el fet de que no hi hagi diferències és fruit de la formació o bé de la configuració heterogènia del grup. És a dir, tindrien la mateixa puntuació si es fes la mateixa formació però en grups homogenis pel que fa etapes?
- El fet que el professorat, tant el que ha fet la formació com el que no, treballi en un centre educatiu de titularitat pública, concertada o privada no té cap implicació significativa en el marc competencial com a tutor.
- Sembla ser que, en funció de la tipologia de la titulació assolida, les competències generals tenen una diferència de puntuació significativa. Aquest fet queda equilibrat o compensat en el professorat que ha fet la formació en tutoria.
- Tot indica que certes especialitats o formacions de base aporten aprenentatges competencials específics, i no es mostren diferències en els aprenentatges competencials de caire més general. La població del postgrau no evidencia diferències significatives.
- El professorat de la població que ha fet la formació de postgrau no presenta diferències significatives en referència a la formació específica diferent de la del postgrau. Cosa que fa pensar que la formació del postgrau és prou àmplia, doncs no es veu afectat el treball competencial si es realitza. En canvi, es veu una relació clarament significativa a la població control en referència al treball competencial, sigui general o específic o total competencial, si es realitza alguna formació permanent en tutoria.

En referència a les hipòtesis de treball:

- ***El professorat que ha realitzat el postgrau en formació de tutoria està treballant competencialment segons el marc competencial del tutor establert.*** Tot indica que el professorat treballa competencialment.
- ***La formació de postgrau aporta un aprenentatge competencial en tutoria que compensa possibles diferències que es poden donar per les variables següents:***
 - ***Sexe.*** Les diferències que poden aparèixer en relació a les competències específiques que es donen a la població general queden compensades en el professorat que ha fet la formació. El professorat que ha fet la formació no mostra diferències significatives pel fet de ser home o dona.
 - ***Edat.*** Sembla ser que la formació ajuda a compensar l'efecte de la variable edat, però encara mostra ser un important factor pel treball competencial. El professorat que ha fet la formació no mostra diferències significatives en competències generals i específiques pel fet de tenir més o menys edat.
 - ***Etapa educativa.*** A la mostra general, hi ha diferències significatives en relació a les competències específiques i el total en relació al treball tutorial que es porta a terme en les diferents etapes. Els aprenentatges del postgrau, molt possiblement, fan que quedin compensades. No s'observen diferències significatives pel fet de treballar en diferents etapes educatives. El professorat que ha fet la formació no mostra diferències significatives pel fet de treballar a infantil, primària o secundària.
 - ***Titularitat del centre de treball.*** Aquesta variable no afecta a cap de les mostres amb què s'ha fet l'avaluació.
 - ***Titulació assolida.*** Les diferències significatives, que es donen a la mostra general en relació a les competències generals i total competencial, no es donen a la mostra del postgrau. El professorat que ha fet la formació no mostra diferències significatives independentment de la titulació que posseeixi.

- **Estudis d'origen.** Les diferències significatives, que es donen a la mostra general en relació a les competències específiques i total competencial, no es donen a la mostra del postgrau. El professorat que ha fet la formació no mostra diferències significatives independentment de la formació de base que tingui.
- **La formació de postgrau aporta l'aprenentatge necessari per adquirir les competències professionals com a tutor que d'altra forma es podrien adquirir amb anys d'experiència docent.** Les competències generals sí que mostren una bona correlació; en canvi, en les competències específiques l'efecte anys d'experiència és important pel treball competencial. El professorat que ha fet la formació no mostra diferències significatives en relació únicament a competències generals, pel fet de tenir més o menys anys en experiència docent.
- **La formació de postgrau aporta l'aprenentatge competencial necessari per adquirir les competències professionals com a tutor que d'altra forma es podrien adquirir amb els anys d'experiència com a tutor.** Les diferències significatives que es donen a la mostra general, no es donen a la mostra del postgrau. Tot i que mostra certes diferències en les competències específiques. El professorat que ha fet la formació no mostra diferències significatives pel fet de tenir més o menys anys en experiència tutorial.
- **La formació de postgrau aporta l'aprenentatge necessari per compensar els diferents itineraris en formació permanent del professorat, genèrica o específica en temes de tutoria.** Les diferències significatives que es donen a la mostra general, no es donen a la mostra del postgrau. El professorat que ha fet la formació no mostra diferències significatives pel fet de tenir més o menys hores de formació permanent.

7.4 CONCLUSIONS

La primera conclusió a la que s'arriba és que la gran quantitat de dades recollides ha permès fer una anàlisi en profunditat en referència a la recerca avaluativa de la formació de postgrau. Tot i això, val a dir que les dades recollides permeten fer inferències i extreure coneixement en el tema de tutoria que és molt revelador. En el nostre recull es van apuntar alguns aspectes rellevants, però sembla que és la punta de nous coneixements que han de poder sorgir en noves recerques. Això només és l'inici d'un camí de recerca en el terreny de la tutoria, una tutoria que s'adapti a la societat del segle XXI.

Sense voler repetir les conclusions aportades en els diferents apartats de conclusions parcials, a la vista de tota la documentació elaborada, es poden aportar les següents reflexions:

- El procés formatiu en tutoria seguit pel professorat ajuda a adquirir les competències professionals en tutoria.
- La satisfacció que manifesta el professorat al final de la formació és molt elevada, i es veu una clara millora en els successius cursos.
- Els aprenentatges adquirits mostren uns resultats clars del procés formatiu.
- Seria necessari per concloure el procés formatiu que, un cop es donen els resultats dels treballs elaborats, es puguin reelegant i tornar a presentar al cap d'un temps d'haver acabat la formació.
- Tot i que l'avaluació de transferència competencial és complexa per la seva pròpia naturalesa, i calen instruments, com s'ha dit anteriorment, més holístics de la persona implicada, es creu que els resultats obtinguts mostren una clara evidència que el professorat que ha realitzat la formació està treballant competencialment en el seu entorn laboral. I que la formació propicia que aquelles possibles diferències degudes a les diferents variables que s'han avaluat, quedin compensades gràcies a la formació.
- Seria molt enriquidor que, per futures recerques, es portés a terme una avaluació de transferència 360° en una mostra de professors que hagin

realitzat la formació. La complementarietat de metodologies i de tècniques podria donar una visió més sistèmica i rigorosa de la implicació competencial del professorat.

- Tot indica que encara queda marge per a la millora formativa. Probablement aquesta vingui per dos vies:
- Millora de diferents aspectes del procés formatiu com s'ha mencionat en el capítol anterior.
- Aprofundiment formatiu en aspectes específics. Probablement, sigui recomanable la creació d'un Màster en Tutoria que sigui molt personalitzat, per aportar aquells aspectes que li siguin necessaris a cada persona per poder desenvolupar la tasca de tutoria el més competencialment possible.

CONCLUSIONS I PROSPECTIVES DE FUTUR

8.1 CONCLUSIONS

En aquest capítol es vol presentar un recull de les conclusions que s'han obtingut en la realització d'aquesta recerca i, com a fruit d'aquestes conclusions, una presentació de propostes de canvi i prospectives.

Es presenten les conclusions en tres grans blocs:

- Conclusions en referència a la construcció de la identitat professional del tutor
- Conclusions en referència al programa formatiu
- Conclusions en referència al procés avaluatiu

1/ Conclusions en referència a la construcció de la identitat professional del tutor

- ***La complexitat de la realitat social en que treballa el tutor o tutora de secundària actualment obliga a atendre a una gran diversitat de necessitats del seu alumnat i a donar-hi resposta, tot prenent una actitud activa en el seu treball com orientador, per tal d'acompanyar-lo i ajudar-lo en el seu creixement, tant personal, com acadèmic i professionalitzador. Això fa que sigui imprescindible que el professor de secundària hagi de construir la seva identitat professional com a tutor o tutora vinculada a l'aprenentatge competencial necessari per fer front el repte educatiu que presenta la societat del segle XXI.***

La societat actual es caracteritza per ser una societat canviant i complexa. Una societat amb uns canvis profunds com són la creixent manca de referents clars i amb manca de reconeixement d'autoritat o la creixent accessibilitat a la informació, que arriba a ser desbordant, la amplia heterogeneïtat en les relacions familiars, la necessitat de reafirmar la singularitat dins una societat sobreprotectora, entre altres fets ja explicats en aquesta recerca (capítol 1, apartat 1). Tots aquests canvis obliguen a la necessitat de tenir uns tutors i tutores en els centres educatius que afrontin una realitat complexa amb què, fins a dia d'avui, el docent no s'havia trobat. Aquest entorn fa que la concepció de la persona, de la família o de les relacions entre iguals siguin del tot diferents i vagin canviant contínuament.

Tenim una societat amb uns trets específics i canviant, que demana respostes educatives creatives per ajudar als adolescents a trobar el seu propi camí en el seu desenvolupament. L'educació demana una personalització de l'atenció a l'alumnat. La societat requereix nous posicionaments per educar a la joventut del segle XXI.

Les lleis en educació que s'han aprovat darrerament, com són la LOE a l'estat espanyol i la LEC a Catalunya, donen un impuls clar a un nou model educatiu, més adaptat al territori i a l'alumnat. Un model que intenta apropar-se als trets diferencials de l'entorn del centre educatiu i, alhora, intenta donar resposta a les necessitats de cadascun dels seus alumnes; en definitiva, allò que es busca és aconseguir una atenció individualitzada a partir d'una acció tutorial personalitzada (capítol 1 apartat 3).

El marc legislatiu actual té en compte la nova realitat social i un dels trets destacables és l'orientació, que adquireix la finalitat de contribuir al desenvolupament de l'alumnat en tots els seus aspectes: cognitiu, professional, acadèmic, social, emocional, moral, etc. També anomenat desenvolupament integral de la personalitat de l'alumnat. Aquesta tasca orientadora queda vehiculitzada gràcies als orientadors i tutors dels centres educatius .

La necessitat d'un canvi competencial del professorat es fa clarament palesa per afrontar aquests nous reptes que té l'escola (capítol 1 apartat 2-3).

- ***El tutor o la tutora ha de poder donar una atenció personalitzada a cada alumne, tot creant una vinculació significativa que l'identifiqui com a referent i que propiciï l'acompanyament afectiu i efectiu en el creixement del seu alumnat.***

El sistema educatiu ha de fer front a canvis importants si vol ser eficaç, eficient i de qualitat per a tothom. L'assoliment d'aquest repte passa per l'atenció personalitzada a l'alumnat per aconseguir l'excel·lència i l'equitat.

La LOE marca en el seu articulat que l'acció tutorial ha estat escollida com una eina al servei de l'educació per donar aquesta atenció individualitzada a l'alumnat, caracteritzada per ser més propera a l'alumnat. Una acció tutorial que sigui desenvolupada per tot l'equip de professorat i amb un lideratge clar del tutor o tutora referent, tant del grup com de cadascun dels alumnes que el configuren. Cal aconseguir que tot el professorat, i en especial els tutors que són referents de cada alumne, puguin establir un vincle educatiu que permeti acompanyar plenament al seu alumnat, tot aportant la base d'una relació segura que li permeti continuar avançant amb la recerca personal i professional (capítol 1 apartat 3) .

L'acció tutorial l'entendem com el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament de l'alumnat mitjançant el seguiment del seu procés d'aprenentatge i el treball en l'orientació personal, acadèmica i professional per tal de potenciar la seva maduresa, autonomia i presa de decisions coherents i responsables, de manera que tots els alumnes assoleixin un major i millor creixement personal i integració social. Aquesta acció tutorial té com a eix principal la tutoria, que és l'espai i el temps on es porta a terme l'acció tutorial, amb el tutor o tutora com el referent de l'alumnat, del grup i de l'equip docent. Un dels trets principals d'aquest tutor o tutora és ser la persona de referència de l'alumne, amb qui estableix un vincle educatiu i que l'acompanya en el seu creixement personal, educatiu i professional, durant un temps de la seva vida i en uns moments de vital importància pel noi o per la noia, amb la finalitat d'aconseguir potenciar el millor d'ell mateix. També és important destacar que és el referent i coordinador de l'equip docent del seu grup-classe i el referent i coordinador amb la família (capítol 1 apartat 2).

- ***La construcció d'identitat professional implica l'adquisició d'un marc competencial que el tutor o tutora ha d'haver adquirit per donar resposta les necessitats que es deriven de la realitat educativa actual.***

Aquest marc competencial queda configurat per les següents competències:

- A/ Competències generals.
 - 1/ Principis ètics d'implicació
 - 2/ Adaptació al canvi
 - 3/ Autogestió/Organització
 - 4/ Autonomia
 - 5/ Comunicació
 - 6/ Gestió emocional
 - 7/ Desenvolupament personal
 - 8/ Lideratge
 - 9/ Treball en equip
- B/ Competències específiques.
 - 1/ Gestió del marc legal
 - 2/ Gestió i dinamització de grup
 - 3/ Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes
 - 4/ Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes
 - 5/ Gestió, seguiment i orientació a les famílies.
 - 6/ Gestió dels conflictes i millora de la convivència
 - 7/ Gestió i coordinació amb l'equip docent
 - 8 / Gestió i coordinació amb els serveis externs

Els resultats obtinguts un cop finalitzat la recerca avaluativa, i partint dels resultats que s'han recollit en aquesta recerca, es pot dir que la categorització competencial del tutor o tutora del segle XXI que s'ha proposat ha estat altament validada per diferents professionals, tècnics i investigadors que configuraven les dues comissions d'experts que han estat degudament entrenats per portar a terme aquesta tasca (capítol 3). Tot indica, segons les dades recollides, que aquesta categorització competencial pot donar resposta a les necessitats tutorialis en els centres educatius.

Queda clarament recollida la importància de la competència ètica per sobre de les altres competències (capítol 3 apartat 4). La competència emocional, que no es té en compte en la formació inicial del professorat, també se li otorga una importància cabdal (capítol 3 apartat 4). Tot fa pensar en la necessitat d'un bon equilibri emocional de la persona que lidera un grup d'alumnes en un moment tan especial del seu desenvolupament personal. La necessitat d'una bona gestió emocional a l'aula fa que aquesta competència sigui emergent i fonamental en tot el procés formatiu del docent, per tal de millorar la tasca educativa i la sostenibilitat professional i personal del docent al llarg del temps.

Un altra competència a destacar és la relacional i comunicativa, útil per tal de crear el vincle educatiu que porta a poder treballar amb l'alumnat. La competència en la gestió i dinamització de grup és essencial per portar a terme l'aprenentatge entre iguals. Queda clara la necessitat de saber gestionar les dinàmiques internes del grup-classe i saber conduir i reconduir la força del grup i les tensions que se'n generin (capítol 3 apartat 4).

La competència en orientació personal ha estat altament puntuada, fet que reflecteix la necessitat de l'alumnat en ser acompanyat en aspectes de caire personal. Aquest fet és important, doncs sempre ha estat un tema controvertit i de difícil implantació als centres educatius (capítol 3 apartat 4).

2/ Conclusions en referència al programa formatiu

- ***L'objectiu del programa ha de ser acompanyar al tutor o a la tutora en la construcció de la seva identitat professional. Per tant, la formació ha de ser clarament professionalitzadora. Per portar a terme aquesta tasca, s'ha de crear un isomorfisme entre el procés de formació i el procés que desenvoluparà el tutor o tutora en el centre educatiu.***

L'objectiu principal de la formació ha de ser l'acompanyament del professorat en la construcció de la seva identitat docent com a tutor o tutora. El programa formatiu parteix de la base que si un docent té adquirida la seva identitat com a tutor o tutora, altres aspectes com la seva actitud enfront la tutoria, o l'aprenentatge de conceptes i habilitats o la recerca de recursos, s'activaran

espontàniament, doncs es buscarà la consonància amb les seves creences i valors. Es mantindrà un equilibri sistèmic en tota la seva tasca tutorial (capítol 4 apartat 3).

El programa formatiu ha de tenir per finalitat acompanyar en processos de canvi profund tot actuant en canvis d'identitat professional i no tan sols actitudinals o cognitius.

La metodologia ha d'estar centrada en la creació d'un isomorfisme formatiu. S'ha de portar a terme el mateix treball que s'espera que el tutor apliqui en la seva tasca tutorial amb el seu alumnat, per a que pugui vivenciar el procés de canvi que se li demana i entengui quin és el procés que segueix el seu alumnat.

Per poder portar a terme aquesta construcció professional, es fa necessari que el procés formatiu per generar canvis en el professorat sigui suficientment llarg per donar temps a deconstruir velles creences per poder construir-ne de noves.

- ***És primordial que la formació en tutoria contempli un procés d'acompanyament tutorial al professorat assistent, tot creant una vinculació significativa, per tal d'atendre les necessitats individuals i vivenciar el procés tutorial.***

El programa formatiu en tutoria ha de contemplar un espai tutorial personalitzat amb el professorat assistent a la formació. El seguiment tutorial ha de ser dinàmic i funcional al llarg de tota la formació. Aquesta acció tutorial ha de tenir dues finalitats. En primer lloc es tracta d'acompanyar al professorat al llarg del seu procés de canvi personal i professional, tot generant una vinculació entre el formador-tutor i el professor que propiciï la confiança suficient per iniciar i mantenir els canvis que s'hagin proposat. Aquests canvis són generadors d'incertesa i desorientació, tot generant en certs moments certa angoixa que cal reconduir.

En segon lloc, ajuda a crear l' isomorfisme entre procés tutorial en la formació com a tutor o tutora i el seu posterior treball com a tutors de secundària. La finalitat és que el professorat assistent a la formació pugui vivenciar el procés

d'acompanyament tutorial i els beneficis que se'n treu del mateix. Aquest procés crea modelatge en el professorat assistent a la formació (capítol 4 apartat 3).

- ***El programa formatiu ha de potenciar el treball en equip i generar la confiança suficient per a que el professorat pugui portar a terme el seu procés formatiu. La complicitat del grup és fonamental per l'èxit de la formació.***

Un eina essencial en el procés formatiu és el potenciar la creació d'un grup de treball col·laboratiu i participatiu entre el professorat de la formació, capaç de generar confiança. La complicitat entre els companys assistents a la formació és un factor clau per generar canvis profunds.

És important que la formació sigui dinàmica i que s'adapti a cada grup ja que tot indica que la configuració del grup i les dinàmiques que s'estableixen dins del grup són clau per a l'adquisició dels aprenentatges. La confiança, el respecte i la tolerància, fan que el professorat se senti reconegut i aporti aquells elements de discussió que potencien la reflexió i ajuden a créixer a les persones, tant a elles mateixes com als companys del grup (capítol 4 apartat 3 i capítol 6 apartat 3).

La plataforma moodle és un mitjà força útil per la seva capacitat de potenciar la interrelació i la gestió dels recursos, aportant agilitat i qualitat al projecte formatiu i potenciant el treball en equip (capítol 6 apartat 3).

- ***La formació ha de ser liderada per una institució reconeguda per la rigorositat acadèmica, com és una Universitat, però que alhora sigui propera i capaç de promoure equips docents mixtos formats per professorat universitari, professorat orientador i professorat tutor en exercici per tal d'entendre millor les necessitats del professorat de secundària i donar una àmplia resposta formativa el més competencial possible.***

La institució que lideri la formació ha de ser reconeguda per aportar una formació rigorosa en els seus plantejaments, però flexible i sensible per

adaptar-se a les necessitats reals del professorat (capítol 5 apartat 1 i apartat 3).

És clarament positiu el fet que el projecte formatiu sigui dinàmic, tot i mantenir un tronc amb unes línies estructurades i amb rigidesa. La flexibilitat d'adaptar-se a les necessitats del grup i a les valoracions que d'aquest se'n desprèn, crea un isomorfisme amb el model tutorial que es vol impulsar a partir de la formació.

Pel bon funcionament de la formació, és necessari que el professorat conegui molt bé en què consisteix la formació i quina metodologia hi ha al darrera abans de fer la matrícula, per tal de saber exactament què n'obtindran i què s'espera d'ells i poder complir les expectatives creades. Amb aquesta mateixa finalitat, es veu de vital importància que totes les persones seleccionades per fer la formació, finalment, mostrin interès per realitzar la formació. La motivació és el principal element per propiciar el canvi (capítol 5 apartat 4 i apartat 5).

Un factor de rellevància i a tenir en compte és que, en ser una formació professionalitzadora, el professorat assistent ha de ser en la seva major part, professorat en actiu. La comunicació al col·lectiu docent ha de ser directa als centres i al professorat i arribar per diferents mitjans de comunicació.

Cal dir que la heterogeneïtat dels membres del grup (especialitat, gènere, edat, destinació, experiència, etapa,...) és un factor clau pels bons resultats d'una formació en tutoria.

- ***La gestió i l'atenció al professorat del curs ha de ser, des del seu inici i al llarg del procés formatiu, molt acurada, eficaç, eficient i individualitzada.***

La inscripció, l'acollida i el seguiment que es realitzen han de ser força acurats en el tracte i en l'atenció a les necessitats de la persona. El procés d'informació i de preinscripció ha de ser fàcil i àgil en el seu accés i gestió. I sempre ha de poder accedir a recursos de suport (capítol 5 apartat 1).

La coordinació entre el professorat que dóna classe en el postgrau ha de ser constant i fluïda. És imprescindible que es faci un treball de coordinació

exhaustiu previ amb tot el professorat que participa en el programa amb l'objectiu de potenciar l'intercanvi de bones pràctiques i que tot el professorat conegui exactament què estan fent els altres professors (capítol 5 apartat 3).

Les diverses estratègies d'avaluació, en diferents moments del procés formatiu, són un eina de molta utilitat per optimitzar l'aprenentatge, tant actitudinal, cognitiu com d'habilitats. El fet d'entendre l'avaluació com una eina que ajuda en el procés d'aprenentatge, fa que s'escollin les aportacions que es desprenen dels diferents processos avaluatius.

Un fet que optimitza la formació són les expectatives que la formació tingui continuïtat més enllà de la formació del postgrau. En definitiva, potenciar que el professorat pugui mantenir posteriorment la vinculació amb l'organització del postgrau.

En el cas d'haver professors que no estiguin en actiu és recomanable el facilitar la realització de pràctiques a centres docents.

3/ Conclusions en referència al procés avaluatiu de la formació en tutoria

- ***L'estructura formativa del postgrau de tutoria és clarament flexible en alguns aspectes però fortament estructurada en altres, tot possibilitant així l'adaptació a les necessitats del professorat assistent però mantenint una línia de treball clara cap a un objectiu final.***

L'estructura creada integra diferents aspectes que s'han tingut en compte, i que han propiciat els bons resultats de la formació. Destaquem els següents:

- Crear una imatge corporativa que aporta serietat i complicitat amb els usuaris (capítol 5 apartat 3 i 5).
- La diversitat de formadors (21 professors i 2 actors). Si es fa una valoració dels factors a favor i en contra, s'ha observat que enriqueix molt la formació gràcies a la multiplicitat de mirades i formes de gestionar una classe i de veure els diferents estils de relacionar-se a l'aula (capítol 5 apartat 3 i capítol 6 apartat 3).

- El fet de que les persones acceptades per realitzar la formació estiguessin vinculades al món educatiu. Tot i això, un factor clau observat i que s'ha de tenir en compte és el fet de preservar la diversitat les persones a l'hora de configurar el grup, encara que estiguin vinculades entre elles per ser del món educatiu(capítol 5 apartat 5).
- La flexibilitat per adaptar-se a les necessitats del professorat que té el postgrau. La informació recollida ha de ser fluïda i contínua entre formador i coordinació, i s'ha de donar tant abans de la sessió, per informar de les necessitats que s'han detectat prèviament, com després, per recollir les necessitats noves que s'hagin pogut detectar. Finalment és el coordinador qui, a més de recollir tota la informació, pren les decisions oportunes per a la millora del procés formatiu. Per aquesta raó, es fàcil que la proposta formativa a nivell competencial pugui ser modificada en funció de la demanda del professorat (capítol 5 apartat 3).
- Tenir uns objectius finals i de metodologia molt clars i mantenir-los. En termes generals, el procés formatiu que ha seguit el professorat ha estat l'establert en la programació inicial, tant amb els objectius, amb el treball competencial, amb els continguts i amb les metodologies (capítol 4 apartat 3 i capítol 6 apartat 2 i 3).
- Fluïdesa en la comunicació interna. En tot moment, s'ha recollit el sentir del dels formadors i del professorat que realitza la formació. És important que es doni aquesta fluïdesa en la comunicació entre els diferents implicats en el procés formatiu. Abans d'iniciar la classe i en acabar, la comunicació ha de ser constant. Es fa necessari que es continuï realitzant (capítol 5 apartat 3 i capítol 6 apartat 1).
- Prioritzar més les competències generals que les específiques en tots les mòduls. Les competències generals es treballen de forma transversal al llarg de tot el curs i les competències específiques més en sessions concretes destinades al seu aprenentatge (capítol 6 apartat 1).
- El treball tutorial, tant individual com en grup. L'acompanyament del professorat amb les tutories, tant individuals com grupals, propicia un espai vivencial que facilita el procés reflexiu i ajuda a crear el vincle

necessari entre tutor i tutorand per la crear confiança necessària i facilitar els canvis personals i professionals. En especial, la tutoria individual és d'un alt valor per acompanyar en aquest procés de canvi (capítol 6 apartat 3).

- La constància enfront les resistències al canvi. El professorat manifesta resistències a l'inici del curs quan se li demana que, per fer l'aprenentatge, ha de fer canvis en les seves creences personals i en la construcció de la seva narrativa. Aquest treball implica fer una revisió de les creences i valors personals, familiars i professionals. En aquests moments es generen moments de rebuig, que són legítims i acceptats plenament per part del tutor, ja que s'entén que formen part del procés. Però l'objectiu i el treball en la tasca continua actiu. Posteriorment, el professorat es va implicant progressivament. Per aconseguir-ho, té un gran valor el propi grup i la confiança que s'estableix entre ells. És una tasca primordial dels formadors que intervenen en les primeres sessions; si això no es dóna, els resultats podrien variar substancialment. Al llarg de les quatre promocions realitzades, aquest procés de confiança s'ha aconseguit sempre i ha permès de fer desaparèixer les resistències inicials i obrir l'actitud per absorbir els nous aprenentatges i al canvi de certes actituds preestablertes (capítol 6 apartat 3).
- Nombre reduït de participants en la formació, sent de 22 professors i professores com a màxim. Al llarg del curs van apareixent dificultats i necessitats de cadascun dels participants, i gràcies a aquesta atmosfera de confiança que es genera en un grup reduït i a la possibilitat de poder tenir una relació tutorial personalitzada, permet aportar les reflexions o estratègies adients per treballar-ho. Per aquesta raó és tan important que el nombre de places no superi els 22 professors i professores, ja que si no es perdria la possibilitat de fer aquest seguiment personalitzat i holístic alhora (capítol 5 apartat 5 i capítol 6 apartat 3).
- Potenciar l'autonomia progressiva cap a l'autogestió acadèmica i relacional del grup. És fonamental que progressivament el grup comenci a ser més autònom. És tasca del formador-tutor crear el

sentiment de competència i autonomia al professorat assistent al postgrau. Potenciar l'espontaneïtat i la vinculació en petit grup, tant en espais formals com informals, és de vital importància (capítol 6 apartat 3).

- Obligatorietat d'assistència. Hi juga a favor l'obligatorietat d'assistència a les classes per a l'obtenció de la titulació. La relaxació en aquest tema facilitaria que algunes persones deixessin d'assistir en algunes sessions, deixant de vivenciar experiències necessàries per la construcció professional i dificultant el procés de creació de grup i, per tant la possibilitat de generar les necessàries complicitats per a la bona consecució de la formació (capítol 5 apartat 3).
- ***El procés formatiu seguit per el professorat assistent, que és resultat de la programació establerta, i que té per objectiu l'anàlisi de l'experiència personal i la reflexió de la pràctica mitjançant les creences, els valors i les actituds personals, genera canvis en el terreny personal i professional.***

Aquests canvis tenen molt a veure en la forma de mirar i intervenir en l'alumnat i a les persones que l'envolten en general (capítol 6 apartat 3).

Tot indica que el procés que segueix el professorat, al llarg de la formació, passa per diferents fases. Apareix una certa resistència a implicar-se en els canvis que se li demanen però, més tard o més d'hora, tothom inicia el camí del canvi de creences personals, familiars i professionals. Es percep força satisfacció del procés que han realitzat i dels resultats que han obtingut (capítol 6 apartat 3).

Les metodologies més destacades i que han propiciat, en major mesura, el canvi al llarg d'aquest procés han estat el treball de recopilació d'evidències de canvi en la carpeta docent, tot facilitant un treball d'introspecció personal.

Un altre element a destacar són les dinàmiques de grup, que aporten experiències vivencials. També és un punt fort el carisma i les aportacions teòriques dels ponents, que ajuden a la reflexió i acompanyen en els canvis ja sigui directa o indirectament (capítol 6 apartat 2-3). Finalment, la realització del

PAT obliga a realitzar un treball holístic de tot allò que s'ha incorporat (capítol 7 apartat 1-2).

Tot el treball personal té un procés peculiar. Primer, es genera una certa resistència a entrar-hi però, la confiança entre els membres el grup i en el formador-tutor que l'acompanya, fa que al llarg del procés entenguin el sentit i vegin el profit que li poden treure i que s'acabin implicant, tot valorant molt positivament la importància d'aquest procés en acabar la formació (capítol 6 apartat 3).

El canvi en les creences personals i l'aprenentatge de noves habilitats en referència a les relacions amb els altres, especialment amb l'alumnat, és un dels canvis personals i professionals que es valoren més positivament (capítol 7 apartat 2).

La formació els ha propiciat més seguretat i serenitat en la seva actuació com a tutors, tot prenent una actitud proactiva enfront de les diverses situacions i propiciant que siguin més autònoms en l'utilització de recursos per donar resposta a les necessitats de la tasca tutorial (capítol 6 apartat 3 i capítol 7 apartat 2).

- ***La recerca avaluativa aporta evidències d'una alta satisfacció en el procés formatiu .***

L'avaluació de satisfacció ha estat valorada de manera força positiva. Cal destacar com a molt satisfactori tot el treball realitzat en el procés de creixement personal i professional. La reflexió sobre creences, valors i emocions personals que limiten a la persona en les seves relacions interpersonals i intrapersonals, amb influència directa en el camp personal i per a la construcció professional i d'identitat tutorial. Sentir-se més tutor. Entendre i interioritzar quina és la seva funció (capítol 7 apartat 1).

Satisfacció pels vincles que s'estableixen a nivell intragrupal. Vincles que són els responsables que es doni aquest procés de creixement personal i professional. El fet de crear un entorn de confiança facilita que la persona obri i expliciti els seus punts febles i faci un replanteig de les seves creences i vivències emocionals tot possibilitant una acceptació de la crítica (capítol 7 apartat 1)..

Un altre aspecte destacat ha estat l'aprenentatge d'estratègies i eines per treballar a la tutoria. Destaquem les següents (capítol 6 apartat 3 i capítol 7 apartat 1):

- Metodologies i estratègies comunicatives per aplicar en les entrevistes, tant amb l'alumnat com amb les famílies.
- Eines per treballar les dinàmiques de grup i fer la transformació d'un agrupament a un grup cohesionat d'alumnes.
- Estratègies per a la gestió i resolució de conflictes com és la mediació o els diferents programes de competència social o d'educació emocional.
- Eines per portar a terme el treball d'orientació professional i personal de l'alumnat.

Es manifesta un alt grau de satisfacció per la bona organització i gestió del postgrau. Satisfacció per la organització al llarg de la formació, horaris, atenció a les seves demandes, ... Per l'atenció rebuda, tant en grup com individualment (capítol 7 apartat 1).

Es manifesta un alt grau de satisfacció per la diversitat de metodologies emprades, especialment les dinàmiques més pràctiques i les experiències més vivencials. També han estat ben valorades les aportacions teòriques (capítol 7 apartat 1).

Es manifesta un alt grau de satisfacció per la diversitat i implicació del professorat. La dispersió que genera el fet de tenir 22 formadors al llarg del curs queda minimitzat amb el seguiment que es dona, tant grupal com individual. El professorat ha valorat els aspectes positius de tenir i poder aprendre de 22 mirades i formes de fer diferents.

Els aspectes que s'han detectat que són susceptibles de millora són els següents:

1. Hi ha una demanda d'aprofundiment en el creixement personal i professional. De continuar en el procés de reflexió de creences, d'actituds i d'emocions que desperta el treball tutorial, encara que de retruc afecti a

la vida en general . Possiblement, la millora s'hagi de donar en l'ampliació i continuació de l'oferta formativa. Una opció viable podria ser una ampliació en hores de la formació.

2. Incrementar el nombre de tutories individuals. Tot i no ser una demanda explícita, sí que observem pels resultats obtinguts que la seva realització és valorada molt positivament. Inicialment, no es manifesta cap necessitat d'acudir a les tutories individuals, però quan es porta a terme, el seu contingut propicia noves reflexions que fan augmentar l'enriquiment en el procés de creixement personal i professional.
3. Potenciar l'avaluació en el procés formatiu. És molt útil fer un recull de dades quantitatives i qualitatives. Propicia la reflexió del seu procés d'aprenentatge. A més, el fet de deixar que el professorat pogués esplaiar-se en els comentaris, ha aportat una riquesa de matisos importants que, juntament amb l'avaluació quantitativa, derivat en una avaluació global i amb profunditat.

- ***La recerca avaluativa aporta evidències que el procés formatiu possibilita l'aprenentatge conceptual, cognitiu i emocional del professorat assistent.***

Les evidències recollides, fruit de l'aprenentatge de la formació, han estat el PAT i la carpeta docent. Totes dues amb resultats clarament satisfactoris.

Els aprenentatges que estan lligats a les emocions, o a la vivència emocional com és el treball de la carpeta docent, sembla que desperten en el professorat majors inquietuds, tant d'emocions positives com negatives. Tot configurant la creació de nous sentiments. Aquesta valoració encaixa plenament amb les aportacions recollides en l'avaluació de procés en què destaca com a instrument d'aprenentatge molt "potent" la carpeta docent (capítol 6 apartat 3 i capítol 7 apartat 1-2) .

Un altre factor per aconseguir bons resultats en el treball és l'acompanyament tutorial. El fet de tenir tutories grupals en les quals s'explica el treball, i on es fa un seguiment i aclariment dels dubtes, així com de disposar de tutories individuals en què es pot parlar de temes personals, dificultats, pors,, en una atmosfera de confiança i acolliment, fa que la persona es permeti aprofundir

en el seu procés de canvi, i que l' instrument de la carpeta docent els ajudi a ordenar tot aquest moviment cognitiu i emocional que s'ha generat. Fet que propicia que cada carpeta docent sigui especial i específica.

Els resultats obtinguts fan pensar que la formació està aportant elements per a l'aprenentatge i per al canvi, en funció de les necessitats de cada professor. La combinació entre els dos treballs, que són absolutament diferents, amb objectius diferents, estructures diferents, metodologia diferent, acompanyament diferent i avaluació diferent, propicia una bona complementarietat i potencia cadascun dels treballs (capítol 7 apartat 2).

Hi han moltes aportacions que fan referència a la construcció de la identitat professional com a tutor, fet que fa pensar que la formació provoca un replanteig de moltes estructures actitudinals personals, en l'ampliació dels seus coneixements i en l'adquisició d'habilitats concretes (capítol 6 apartat 3 i capítol 7 apartat 2 i 3).

Els aspectes que s'han detectat que són susceptibles de millora són els següents:

1. Potenciar l'autoavaluació. Crear un procés avaluatiu en què el professor prengui protagonisme. Aquest protagonisme hauria de ser diferent en cadascun dels treballs. A la carpeta docent s'hauria de propiciar una implicació personal en el seu propi procés d'aprenentatges. Al PAT s'hauria de generar una implicació en l'avaluació del procés d'aprenentatges més en grup, en una construcció avaluativa compartida.
2. Potenciar el treball de la carpeta docent des de el seu inici. Els millors resultats precisen de rigorositat i constància.
3. Explicar millor com fer una programació tutorial. El professorat està acostumat a programar les diferents àrees d'aprenentatge de la seva especialització. La programació de la tutoria té certes especificitats que fan que s'hagi d'explicar. Per aquest motiu la seva programació exigeix una estructura establerta. Pensem que la explicació no és suficient.
4. Aquest procés de millora comporta a totes llums una acció tutorial de seguiment més àmplia.

- ***La recerca avaluativa aporta evidències que el procés formatiu possibilita l'aprenentatge competencial del professorat assistent.***

Les altes puntuacions obtingudes confirmen la hipòtesi que tot el professorat que ha fet la formació treballa competencialment. Tots els cursos aporten aprenentatges competencials similars, no s'observen diferències significatives en les puntuacions competencials entre els resultats dels diferents cursos realitzats (capítol 7 apartat 3).

Cal destacar que la recerca que s'ha portat a terme ha estat limitada pel fet de fer l'avaluació de transferència competencial partint de la reflexió del propi professorat, i que caldria portar a terme una avaluació 360° del tutor que ha realitzat la formació a l'hora que es portessin a terme observacions d'aula per aportar dades més rigoroses. Tot i això, els resultats obtinguts, tenint present que és la perspectiva personal del professorat, mostren una clara tendència a desenvolupar una tasca tutorial tot treballant amb les 17 competències que s'han donat en la formació (capítol 7 apartat 3).

- ***L'aprenentatge competencial com a tutor o tutora que s'adquireix amb la formació compensa les mancances degudes a diferents variables com el sexe, l'edat, l'experiència docent i en tutoria, d'etapa educativa, l'especialitat docent o la formació permanent.***

Els resultats obtinguts del qüestionari que es va passar al professorat que va fer la formació del postgrau i a la població control aporten evidències de que la formació de postgrau aporta l'aprenentatge competencial necessari per compensar mancances propiciades per diferents variables que s'han controlat (capítol 7 apartat 3).

El professorat que ha fet la formació no presenta diferències significatives per diferència en la variable sexe. El professorat de la mostra control presenta diferències significatives en l'apartat de competències específiques. Tot indica que la formació compensa les diferències per raó de gènere (capítol 7 apartat 3).

Tot fa pensar que la variable edat afecta en el treball competencial, donat que hi ha diferències significatives entre els diferents nivells d'edat i la

puntuació de competències específiques i el total competencial. Sembla ser que la formació compensa en certa mesura les diferències per la variable edat, tot i que les competències específiques no mostren una relació significativa però tenen una puntuació molt baixa; i, en la variable competències generals, sí que torna a haver-hi relació significativa. Resultats que indiquen que la formació compensa les diferències per raó d'edat (capítol 7 apartat 3).

El professorat que ha fet la formació no té diferències en les competències generals segons l'experiència docent. En canvi, sí que es dóna diferència significativa en referència a les competències específiques i en el còmput de total competencial. Sembla ser que la formació compensa la diferència en l'aprenentatge de competències generals adquirides amb els anys d'experiència docent a la població control (capítol 7 apartat 3).

El professorat que ha fet la formació no presenta diferències en les competències generals, ni en el total competencial segons l'experiència docent. Aquesta diferència significativa sí que apareix en referència a les competències específiques. Sembla ser que la formació compensa la diferència en l'aprenentatge competencial en tutoria que s'assoleix amb els anys d'experiència docent a la població control (capítol 7 apartat 3).

L'etapa educativa en que desenvolupa la tasca el professorat, mostra diferències significatives entre el professorat de control. En canvi, en el professorat que ha fet la formació no s'aprecien diferències: desapareixen les diferències en fer la formació. Fet que fa pensar que la formació compensa les diferències que es donen al treballar en diferents etapa educativa (capítol 7 apartat 3).

El fet que el professorat, tant el que ha fet la formació com el que no, treballi en un centre educatiu de titularitat pública, concertada o privada no té cap implicació significativa en el marc competencial com a tutor (capítol 7 apartat 3).

Els resultats mostren diferències significatives en funció de la tipologia de la titulació assolida. Les competències generals tenen una diferència de

puntuació significativa. Tot indica que el fet de tenir una titulació assolida de més nivell propicia tenir més competències generals. Aquest fet queda equilibrat o compensat en el professorat que ha fet la formació en tutoria. Els resultats fan pensar que la formació compensa les diferències que es puguin donar pel fet de tenir certes titulacions(capítol 7 apartat 3).

Tot indica que certes especialitats o formacions de base aporten els aprenentatges competencials específics per treballar com a tutor o tutora. Els resultats no mostren diferències en els aprenentatges competencials de caire més general. La població del postgrau no mostra diferències significatives en ningun àmbit competencial, el que porta a afirmar que la formació compensa les diferències que es poden donar en el professorat per fet d'haver realitzat un itinerari formatiu o un altre(capítol 7 apartat 3).

El professorat de la població que ha fet la formació de postgrau no presenta diferències significatives en referència a la formació permanent específica en tutoria diferent de la del postgrau. Cosa que fa pensar que la formació del postgrau és prou àmplia, ja que els resultats no presenten diferències significatives en el treball competencial pel fet d'haver realitzat formació permanent en tutoria. En canvi, es veu una relació clarament significativa a la població control en referència al treball competencial, sigui general o específic o total competencial, si es realitza alguna formació permanent en tutoria. És a dir el professorat que ha realitzat formació permanent té una diferència significativa en les puntuacions del treball competencial, sent més altes que el professorat que no n'ha fet. El que porta a afirmar que la formació compensa les diferències que es poden donar en el professorat per la realització de formació permanent específica en tutoria(capítol 7 apartat 3).

8.2/ REFLEXIONS FINALS

En referència a l'acció tutorial

Les relacions humanes són una de les dimensions essencials de la nostra societat, és per aquest motiu que l'acció tutorial, la relació del tutor amb l'alumnat, ha d'estar centrada en la persona. Un concepte de persona ampli, humà, solidari, sensible però a l'hora amb força, arrelat a una cultura, i vinculat a la xarxa social.

Actualment, es podria dir que la societat genera relacions febles que no ajuden a establir vinculacions sòlides, fet que dificulta l'aprenentatge i el creixement harmònic de la persona que l'ajudarien a entendre i encaixar en la societat en què viu. És justament en aquesta mancança on la tutoria, i el tutor al seu davant, prenen rellevància. És aquí on es fa precís fer un seguiment de tot l'alumnat per donar a cadascun d'ells allò que necessiten per créixer harmònicament, per intentar compensar les diferències socials i les necessitats personals; en definitiva, per aportar una base sòlida on l'alumne senti que és important per al tutor i per a la societat en general.

En referència al programa formatiu

Per donar resposta el que s'ha explicat en l'anterior paràgraf, has fa necessari adquirir les competències adients.

La formació en tutoria aporta una construcció professional al tutor o tutora, tot acompanyant-lo en el seu aprenentatge competencial necessari per afrontar la tasca tutorial amb seguretat i criteri i que sigui sostenible al llarg de la carrera professional. Una construcció professional del tot imprescindible donada la realitat social en que està immers l'alumnat actualment.

El pilar sobre el qual està configurada la formació del postgrau és tot el treball que es realitza personalment i professionalment per aconseguir la identitat de tutor o tutora. Posar en qüestió les creences i valors que configuren i determinen les actituds i les emocions és un puntal del tot necessari en aquest procés d'aprenentatge. En definitiva, un procés de deconstrucció de certs

trets de la identitat personal, per la construcció de nous trets més útils i adaptats als seus propis interessos i objectius. Un procés que tan sols s'inicia en aquesta formació i que tot sembla indicar que, si no es continua treballant, es dóna un retrocés en el treball competencial.

Els resultats fan palès que el marc competencial s'assoleix amb el pas del temps, i amb una actitud d'implicació personal i professional com a docent i com a tutor a l'aula, així com amb les formacions permanents que pugui realitzar el professor. Tot sembla indicar que el docent que realitza la formació del postgrau adquireix aquesta construcció competencial amb una disminució substancial del temps treballat com a docent i com a tutor, així com de la formació permanent realitzada.

Tanmateix, també seria molt enriquidor que, per futures recerques, es portés a terme una avaluació de transferència 360° en una mostra de professors que hagin realitzat la formació. La complementarietat metodològica i de tècniques podria donar una visió més sistèmica i rigorosa de la implicació competencial del professorat.

8.3 LIMITACIONS DE LA RECERCA

Sense cap dubte, el procés d'aquesta recerca no ha fet més que aportar una part de coneixement nou, i possiblement molts més dubtes que respostes. Com tota recerca, només dóna respostes parcials i confronta a l'investigador a acceptar les limitacions que la realitat imposa.

En aquesta recerca, com amb totes les recerques en les que has treballa amb persones, les principals limitacions han estat la dificultat de fer confluïr significats que donessin un relat avaluatiu amb significat compartit, i que aportessin orientacions amb una validesa acceptable per millorar la formació, i fer propostes de millora de l'acció tutorial. Aquest fet ha provocat que s'hagin utilitzat diverses metodologies i tècniques avaluatives per triangular dades, fet que ha propiciat un nombre de documentació i informació difícil de gestionar i analitzar en una tesis doctoral. El nombre de dades recollides ha estat molt

nombrós, i la possibilitat d'extreure'n conclusions és molt àmplia, i complementari d'aquesta recerca, alhora que difícilment inabastable pel seu volum. Tot i això, deixem la porta oberta a realitzar una segona recerca amb les dades recollides per aportar més informació a la comunitat educativa en temes de tutoria. Probablement farà falta un equip d'investigadors per ampliar els resultats de les dades recollides.

Tota recerca implica humilitat per acceptar la limitació de les respostes obtingudes. La complexitat humana no dóna certeses absolutes, aporta riquesa de mirades; la dificultat innata a la naturalesa d'aquest estudi obliga a acceptar els resultats obtinguts com una resposta a una realitat determinada, en un espai i un moment determinat, i com a base orientadora per futures recerques.

Un altre fet que limita els resultats obtinguts en aquesta recerca ha estat el fet que la tutoria, per la seva naturalesa, està estretament lligada amb altres disciplines, i poder determinar si un tutor format competencialment aporta els resultats esperats en el seu alumnat ha constituït en una tasca força complexa. L'alumnat de secundària està immers en un sistema de disciplines docents molt ampli, en el que interactuen i s'influencien mútuament. Aquesta interdependència entre els diferents elements del sistema educatiu fa difícil saber quina part dels canvis que es donen en l'alumnat són fruit de l'acció tutorial i quins fruit per d'altres disciplines, o probablement, per fruit de totes elles. Probablement, per aportar dades contrastades d'aquest procés de l'alumnat, caldria dur a terme una recerca en tutoria que impliqués els diferents factors dins l'educació com són: l'estructura organitzativa del centre, els diferents Departaments d'àrees, les mesures per atendre la diversitat, la implicació de les AMPAs, l'entorn, els mitjans de comunicació, etc.

Per poder portar a terme una recerca d'aquesta magnitud cal plantejar una recerca en xarxa que abordi l'educació des d'aquesta relació d'interdependència.

8.4/ PROSPECTIVES I CANVIS DE MILLORA

Un dels pilars de l'educació del segle XXI és l'acció tutorial i, en bona part, el tutor. Per tant, ha de tenir, o ha de poder adquirir, les competències professionals mínimes per afrontar la tasca tutorial, per no caure en el desencís i que sigui la justificació del seu estancament professional.

Cal considerar que es fa necessari treballar des de les diferents administracions i institucions educatives, així com des dels centres educatius, per a la construcció professional del tutor, pel seu reconeixement i per una formació competencial adequada a la realitat actual. Per a què, apart del benefici que rep clarament l'alumnat, el professorat pugui descobrir també la dimensió que la tutoria té de satisfacció i realització personal i professional.

Per aconseguir aquesta fita, el docent-tutor ha de tenir adquirides unes competències que el facin sentir amb una mínima seguretat a l'hora de fer front a la tasca tutorial. Per assolir-ho, es fa imprescindible que el procés de formació inicial i contínua sigui suficientment intens com per aportar aquesta construcció identitària. Igual que es demana un acompanyament de l'alumnat pel seu creixement fins que pugui caminar sol per la societat, també s'ha d'acompanyar als tutors en la construcció de la seva identitat professional i pugui ser eficaç i eficient en la seva tasca. Un acompanyament no doctrinari sinó reflexiu de la feina que fa i de la importància que té i de tot el què li reporta, tant de dificultats com de satisfaccions.

Tota avaluació es porta a terme amb la finalitat última de generar canvis de millora. Al llarg del procés que s'ha seguit en aquesta recerca avaluativa i de la reflexió que s'ha anat donant, han anat apareixent diferents propostes de perspectives de futur i canvis de millora. Aquests es concreten en quatre àmbits de propostes de millora, amb l'objectiu d'aconseguir que el professorat implicat en la tasca docent adquireixi el marc competencial adient per fer front a la realitat que existeix a les aules, actualment.

Aquestes àmbits són:

- 1/ Modificacions del programa formatiu en tutoria.
- 2/ Coordinació amb altres formacions.
- 3/ Propostes de millora del sistema educatiu.
- 4/ Noves recerques.

8.7.1/ MODIFICACIONS DEL PROGRAMA FORMATIU EN TUTORIA

Un cop finalitzat l'estudi avaluatiu, apart de les aportacions parcials per modificar la formació que s'han recollit, s'ha pogut constatar la necessitat de modificar certs aspectes de pes en la proposta formativa del programa formatiu. En aquest sentit es proposen les següents línies:

- 1/ Aprofundir més amb la construcció d'identitat del professorat com a tutor o tutora. Ha estat un eix clarament destacat al llarg de la formació i la demanda d'aprofundir en aquest tema ha estat àmpliament manifestada en diferents moments de la recerca avaluativa pel professorat assistent.
- 2/ Es proposa una ampliació de la proposta formativa en hores de formació. S'ha de fer la valoració d'ampliar la formació del postgrau, o bé amb un ampliació d'hores o bé reconvertint-lo a màster si és possible. Aquesta ampliació de la formació ha d'estar especialment dissenyada per continuar treballant la construcció de la identitat professional i el seu lideratge docent com a tutor, així com l'acompanyament en l'aprenentatge competencial específic que cada professor tingui la necessitat de realitzar per assolir aquesta identitat tutorial.

Aquesta formació ha de ser no inferior a 600h entre formació presencial, treball dirigit i treball personal.

Aquesta ampliació de la programació formativa hauria d'estar configurada amb dos metodologies diferenciades: un treball important d'acompanyament, en el qual hi hagi un pes considerable de la tutoria personalitzada transversal a tota la formació, ja sigui en petit grup o individual; i un conjunt de seminaris

puntuals que aportin les habilitats i els continguts necessaris per desenvolupar aquelles competències que s'hagin establert.

3/ Es proposa la modificació del nom del postgrau i buscar un nom que explicités més la importància de la formació del tutor i la seva construcció d'identitat com a professor-tutor.

4/ S'ha valorat que per a la millora formativa, seria necessari poder re-elaborar els treballs presentats al final del curs, tant la carpeta docent com el PAT, i tornar a presentar-los amb les modificacions adients al cap d'un temps (mínim 1 any escolar) d'haver acabat la formació, per tal de continuar el procés reflexiu i formatiu i així poder consolidar els aprenentatges competencials adquirits i consolidar la identitat tutorial que s'ha configurat en el procés formatiu.

5/ Es fa necessari ampliar la programació formativa en referència a la orientació personal de l'alumnat, tot aportant més estratègies de vinculació i de treball relacional, així com de gestió emocional tant del propi professorat com eines per treballar-ho amb l'alumnat.

6/ Creació de tallers puntuals de formació intensiva. Formacions puntuals per aquelles persones que vulguin continuar adquirint nous coneixements. Sembla del tot necessari donar la possibilitat de completar la formació professional del tutor amb tallers molt específics, de recursos d'aula, metodologies de treball, estratègies relacionals,...

7/ Un cop detectada la importància de la ètica dins la construcció identitària del tutor, proposem la creació d'un seminari específic en aquesta temàtica, per tal de promoure la reflexió ètica i en valors a partir de l'acompanyament en la construcció de sentiments morals amb la finalitat de que el professor adquireixi criteris per saber prendre decisions enfront les situacions que plantegi el seu alumnat.

8.7.2/ COORDINACIÓ I COMPLEMENTACIÓ AMB ALTRES FORMACIONS

Actualment hi ha quatre formacions de postgrau professionalitzador adreçades a professionals de l'educació que recullen aspectes d'orientació, en major o menor grau. Aquestes són:

- 1/ Màster de Secundària. Adreçat a adquirir les competències com a docent de les diferents especialitats del professorat que treballa a secundària. Té un breu mòdul d'orientació amb el qual s'introdueix la tutoria.
- 2/ Màster de Psicopedagogia. Adreçat a adquirir les competències com a orientador d'un centre educatiu. Aporta una àmplia formació de la tasca de l'orientador, entre elles la configuració de l'acció tutorial, el treball de la tutoria i l'acompanyament dels tutors i tutores.
- 3/ Màster d'Educació per a la Ciutadania i en Valors. Adreçat a adquirir les competències com a educador de futurs ciutadans. Aporta elements d'interès pel treball tutorial i a l'assignatura de ciutadania, en referència al treball en valors i a la construcció de futurs ciutadans.
- 4/ Màster en Educació Emocional i Benestar. Adreçat a adquirir competències emocionals. És una proposta formativa específica d'aprenentatge competencial en la gestió de les emocions i en el disseny de programes d'educació emocional als centres educatius.
- 5/ Postgrau en Tutoria. Adreçat a adquirir les competències bàsiques com tutors i tutores. Aporta la formació competencial i la construcció identitària com a tutor o tutora, tot donant una formació inicial en certs temes força específics.

L'oferta formativa mostra clarament l'interès per l'acció tutorial, abordant-la des de diferents mirades, creant una complementarietat entre les diferents propostes.

Cal coordinar la proposta formativa, i en especial en temes d'orientació, per tal de concretar la complementarietat que existeix entre les formacions i dissenyar possibles itineraris formatius complementaris i/o alternatius.

8.7.3/ PROPOSTES DE MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU

Es fa palès que el professorat no està prou sensibilitzat, motivat o incentivat com per voler realitzar una formació tan completa com la que es proposa. El professorat assistent no té cap incentiu ni motivació més que la pròpia voluntat de voler fer bé les coses.

Aquest fet va en detriment de la qualitat de l'educació ja que, una acció tutorial ben portada en un centre educatiu, amb professionals ben formats, és senyal inequívoc d'excel·lència educativa.

En aquest sentit, s'apunten propostes que es creuen del tot necessàries per donar resposta a una necessitat creixent als centres educatius d'atenció personalitzada a l'alumnat mitjançant l'acció tutorial:

1/ Apostar per la tutoria com a eix prioritari de treball educatiu. Potenciar polítiques d'organització de centre que donin el reconeixement necessari a l'acció tutorial i a l'acció orientadora.

2/ Reconeixement professional del tutor o tutora. Un aspecte necessari per desenvolupar l'acció tutorial en l'escola actual, és el reconeixement d'aquesta tasca per part de les administracions i de la societat en general, així com la necessitat de disposar de l'espai i el temps necessaris per dur-la a terme amb qualitat i en quantitat, tal i com està establert a la LOE. El tutor o tutora necessita saber que el sistema educatiu reconeix la importància del seu treball a l'escola per sentir-se més implicat. Això es pot aconseguir donant més temps per portar a terme la tutoria (passar de les dues hores actuals a 3 o 4), reconèixer el seu treball com a mèrits pels diferents concursos del professorat, adjudicar millores econòmiques per la tasca tutorial i per la formació tutorial del professorat, tot adjudicant responsabilitats de coordinació de l'equip docent,

3/ Millora de la formació inicial i permanent del professorat-tutor. En aquest sentit s'ha creat el Màster en Secundària des de fa dos anys i, per tant, s'ha d'esperar a veure quins resultats dóna. S'ha de dir que la formació en aquest màster aporta uns coneixements bàsics en tutoria i orientació. Pel que fa a la formació permanent, va molt lligada a la voluntat del professorat i dels centres

educatiu; per tant, molt lligada a les polítiques educatives. Seria interessant potenciar activitats com l'intercanvi de bones pràctiques en acció tutorial i orientació o construir xarxes de suport i millora intercentres.

4/ Avaluació de l'acció tutorial que es realitza i dels resultats que s'obtenen. Tota activitat educativa té l'obligació de buscar l'excel·lència; una forma d'aconseguir-ho és realitzant una acció tutorial de qualitat i l'avaluació ha estat i és el millor instrument per aconseguir-ho.

5/ Delimitació de les tasques de cadascun dels professionals implicats en l'acció tutorial. Aquest no té per què ser igual a tots els centres educatius; pot variar en funció de l'organització o necessitats del centre. Però sí que és important definir i delimitar les responsabilitats de les persones implicades en el procés d'orientació.

6/ Potenciar el treball interdisciplinari i en xarxa dels professionals que configuren els diferents equips de suport extern al centre. Cada cop són més els serveis que intervenen als centres educatius i que aporten una riquesa en el treball educatiu; però, alhora, creen incertesa si no es vehiculitza correctament. S'han de generar xarxes des dels ens locals de suport a l'acció tutorial, per tal de no dispersar els esforços educatius.

8.7.4/ NOVES RECERQUES

L'àmbit de l'orientació és relativament nou en educació. Les diferents intervencions que es porten a terme des de diferents programes mostren els bons resultats d'aquesta disciplina. Avui en dia, ja no es qüestiona la importància de la seva existència i cada cop es veu més clara la necessitat de més i millors accions orientadores, com s'ha mostrat al llarg de la recerca.

Actualment, fan falta més recerques que mostrin més possibilitats i millors camins en la intervenció orientadora i, en aquest cas concret, en el camp de la tutoria.

Com a fruit del procés reflexiu que s'ha generat en aquesta recerca avaluativa, s'ha fet una proposta de recerca a l'ICE de la UB en coordinació

amb el GROU de la Facultat de Pedagogia, centrada en temes que impliquen directament l'acció tutorial. Aquesta línia de recerca en tutoria té dos àmbits:

- 1/ Obrir una línia de recerca que investigui sobre els diferents resultats que s'obtenen en l'acció tutorial. Poder contrastar diversos models d'acció tutorial de diferents centres educatius per saber com millorar-la.
- 2/ Acció tutorial i xarxa de serveis de suport a la infància i adolescència. Cada cop són més els serveis que intervenen amb els infants i adolescents, ja sigui amb programes de prevenció o d'intervenció. Aquest fet implica directament als centres escolars, i molt especialment la tasca del tutor.

EPÍLEG

Aportar les conclusions personals de tot un procés com el que he viscut és un dels moments més satisfactoris de tota la recerca. Un moment on et pares a pensar què t'ha aportat tot el camí que has realitzat el llarg d'aquests anys.

Ha estat un època de creixement personal de molta vàlua, un procés on es donaven dues recerques, la que he presentat i la recerca personal.

Una recerca on et trobes a tu mateix, amb les teves creences, les teves actituds, les teves pors, les teves angoixes, les teves il·lusions i les confrontes amb allò que vas aprenent. I, a cada pas que dones, prens consciència dels valors i de les creences que tens, però que no eres conscient que tenies. Idees que trenquen velles estructures de pensament i que t'ajuden a instal·lar noves formes d'entendre la realitat i el món en general. Que t'obliguen a prendre unes determinades actituds.

Al mateix moment que he anat fent la recerca, m'he trobat que he fet un isomorfisme amb el procés que segueix el professorat quan fa la formació. La meua identitat professional i personal és diferent.

Ha estat un procés on l'acceptació de les pròpies limitacions s'ha imposat. No s'arriba a tot. Cal un temps per aprendre a prioritzar, a seleccionar, a descartar, a saber dir: això no. Un espai per a la reflexió d'aquelles coses que no fem bé, o que podem fer millor, i d'aquelles que cal consolidar.

El fet d'assolir un repte que m'havia marcat, resultat d'esforç personal, fruit d'implicació i compromís amb la societat i amb la millora social mitjançant les relacions tutorialis i, molt especialment, acompanyat per persones que han estat al meu costat en tot aquest procés, ha estat un creixement de maduresa personal molt important.

En definitiva, un temps i un espai per potenciar el creixement i la maduresa personal.

BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, A., i Knobel, M. (1998). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Paidós.
- Adell, M.A. (2009). La tutoria, assignatura pendent del sistema. *Edu 21*. <http://www.edu21.cat/ca/continguts/310> a (5-3-2011).
- Alart, N. (2008). *Aprenent totes les intel·ligències*. Barcelona: Edu21.
- Alart, N., i Ruaix, J. (2008). *Recursos TIC per a la tutoria en l'educació secundària: una visió pràctica a partir de la multiplicitat d'intel·ligències dels alumnes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Alchourrón de Paladini, M., Melillo, A., i Suárez Ojeda, E. N. (compiladores). (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Aldamiz-Echevarría, M.M., i altres. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Ed. Graó.
- Alegre, M.A., i Collet, J. (2004). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegret, J., i altres. (2010). *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Graó.
- Alonso, M. (2006). *Madera de líder*. Barcelona: Ed. Urano.
- Alvarez, M. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. evaluación e intervención*. EOS. Madrid.
- Álvarez, M., i altres. (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría General Técnica.
- Álvarez, M., i altres. (2000). *La orientación vocacional a través del currículo y de la tutoría*. Barcelona: Editorial Graó e ICE de la UB.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDECS.
- Álvarez, M., i Bisquerra, R. (1993). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Ed. Praxis.
- Ángel, P., i Amar, P. (2006). *Guia pràctica del coaching*. Barcelona: Ed. Paidós.

- Antons, K. (1990). *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona: Ed.Herder.
- Antúnez, S. (2009). La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la asociación de inspectores de la educación de España, abril* . Revista n°10. (http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=324&Itemid=63) a (5-3-2011).
- Argüis, R., i Arnáiz, P. (2001). *La acción tutorial*. Barcelona: Graó.
- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ed.Paidós.
- Arnáiz, P., i Isus, S. (1995). *La tutoría: organización y tareas*. Barcelona: Ed. Graó.
- Artigotramos, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: CSIC.
- Ausloos, G. (1988). *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Ed. Herder.
- Aznar, F.J. (2008). Reescriure la vida. Enfocament psiconarratiu de les crisis de l'adolescència. *Revista del COPC, n°213 pag 23-26*.
- Bach, E. (2008). *Adolescentes "Qué maravilla"*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Bach, E., i Forés, A. (2008). *La asertividad. Para gente extraordinaria*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Baldwin, T.T., i Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review with directions for future research. *Personnel psychology, 41, 63-105*.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa"*. Palma de Mallorca: UIB
- Barudy, J., i Dantagnan, M. (2007). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Atm Arcadia.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Barcelona: Ed.Paidós.
- Bertalanffy, L (1962). General system tueory, a critical review. *General Systems Yearbook, 7, 1-20*. Braziller, New York.

- BICE (Bureau Internationale Catholique de l'Enfant). (2006). *La resiliència o el realisme de l'esperança*. Barcelona: Editorial Claret.
- Bimbela, J.L., i Navarro, B. (2005). *Cuidando al formador. Habilidades emocionales y de comunicación*. Granada: Escuela Andaluza de salud pública.
- Bisquerra, R., i Álvarez, M. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Cisspraxis SA.
- Bisquerra, R. (coord). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bisquerra, R. (coord). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Bilbao: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ed. Praxis.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1991). *Orientació psicopedagògica I desenvolupament de recursos humans*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- Birkenbihl, M. (1998) *Formación de formadores*. Madrid: Ed. Paraninfo.
- Bolea, E. (2006). *Alguns temes crucials per repensar la funció educativa*. Barcelona: Graó.
- Bou, J.F. (2007). *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: ECU.
- Bowen, M. (1998). *De la familia al individuo*. Barcelona: Ed.Paidós.
- Buxarrais, R., i Martínez, M. (Coord.). (1996) . *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE de la UB.
- Cabero, J., Salinas, J., Duarte, A., i Domingo, J.(2000). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Cabra, J., i altres. (1998). *I tu sempre fas el que et diuen? Previsió de les Drogodependències*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Cabrera, F. (1998). *Guia d'avaluació de masters i postgraus . Divisió de ciències de l'educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Camps, V. (2008). *Creure en l'educació*. Barcelona: Edicions 62.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Ed. Graó
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Cardona, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Ed. Rialp.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). Entender nuestro mundo. *Revista de occidente*. Pags.113-145.
- Castro, M.M., i altres. (2002). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Ed. Graó.
- Cataluccio, F. (2006). *Inmadurez*. Madrid: Siruela.
- Cirillo, S. (1994). *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Clauss-Ehlers, C., i Weist, M.D. (2004). *Community Planning to Foster Resilience in Children*. Nueva York: Springer.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: Ed. Horsori/ ICE-UB.
- Colen, M. (2006). *La carpeta del aprendizaje del alumno universitario*. Barcelona: Octaedro
- Colen, M. i Jarauta, B. (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori
- Coletti, M., i Linares, J.L. (comp.) (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Collell J., i Escude, C. (2007). *Postdata. Programa de prevención del Bulling*. Barcelona: Edición Fundación Autor.
- Comellas, M.J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Ed. Praxis.

- Conangla, M., i Soler, J. (2008). *Ámame para que me pueda ir. El arte de acompañar a los hijos en el proceso de convertirse en personas*. Barcelona: RBA Ediciones.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. (1996). *Código deontológico de los profesionales de la educación*. Extraído el 1 Febrero, 2007 de <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/deonto.htm> a (5-3-2011).
- Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana (2001). *La tutoría*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Cornelius, H. (1995). *Tu ganas .Yo gano*. Barcelona: Ed. Gaia.
- Covey, S. (1989). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. S.Francisco: Ca. Jossey-Bass.
- Cudicio, C. (2003). *La PNL. Las claves para una mejor comunicación*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Cyrułnik, B., i Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Cyrułnik, B. (2002). *El Encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia : una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2001). *La Maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Buenos Aires-Barcelona: Ed. Granica.
- Cyrułnik, B. (1994). *Los Alimentos afectivos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós plural.
- De Pages, E., i Reñe, A. (2008). *Com ser docent i no deixar-hi la pell*. Barcelona: Ed. Graó.
- Del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.

- Del Rincón, B., i altres (2000). *La intervención psicopedagógica en secundaria*. Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.
- Delors, J. (Pres) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: Ediciones Unesco.
- Denis, C. (coord) (2007). *Semillas de mediadores. Mediadores en ciernes*. Barcelona: Tres cadires.
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación, UCM. (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, UCM.
- Durán, P. (2008). *Familia, paradigma del cambio social*. Barcelona: Congreso Internacional sobre Familia y Sociedad.
- Durán, P. (2005). Nuevas formas del derecho de familia: una lectura des de Naciones Unidas. *Cuadernos de derecho judicial*. Pag. 519-537.
- Durkheim, E. (1956). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Elzo, J. (2006). *Joves i valors, la clau per a la societat del futur*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Elzo, J. (2005). Un contrato social para una familia educadora. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Pags. 151-160.
- Estanqueiro, A. (2006). *Principios de la comunicación interpersonal*. Madrid: Ed. Nancea.
- Fabra, M.Ll. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Fernández Benasar, C., i Fornés, J. (1991). *Educación y salud*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Fores, A., i Grané, J. (2010). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento*. Madrid: Narcea
- Freud, S. (1988). *El yo y el ello*. Barcelona: Orbis,
- Fullana, J., i altres. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències a educació social*. Barcelona: AQU.

- Gairin, J., i altres. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Barcelona: AQU.
- Gairin, J., i Antunez, S. (editores) (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer,
- Gallego, S., i Riart, J. (coords) (2006). *La tutoria y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Ed. Octaedro,
- Gamboa, S. (2005). *Juego-resiliencia. Para trabajar con niños, adolescentes y futuros docentes*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Gardner, H. (1988) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula.* Barcelona: Graó,
- Gilligan, R. (2001). *Promoting resilience: a resource guide on working with children in the care system*. London: British Agencies for Adoption and Fostering.
- Giner, A. (2011). La tutoria i el tutor avui. IN. *Revista Electronica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, n. 2, Pags. 95-102
Consultat en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/giner/index.html a (5-3-2011)
- Giner, A., i Saumell, C. (2010). El projecte escolta'm: acompanyar per capacitar. *Àmbits de psicopedagogia*. n. 28. Hivern 2010. Pags 4-9.
- Giner, A., i Puigardeu, O. (2010). El trabajo en red en la intervención. *Organización y gestión educativa*. Abril 2010. Pags. 20-23.
- Giner, A. (coord.). (2010). Monogràfic: Projecte escolta'm. Una experiència de tutoria personalitzada. *Guix*. n. 361. Gener 2010. Pags. 13-47.
- Giner, A., i Saumell, C. (2009). *Escolta'm. Tutoria personalitzada*. Barcelona: Institut Ciències de l'Educació.
- Giner, A., i Puigardeu, O. (2008). *La tutorial y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: Ed. Horsori.
- Giner, A. (2008). La resiliencia en tutoria como estrategia para mejorar la salud mental. *Manual de orientación y tutoria*. Tercer cuatrimestre de 2008.
- Giner, A. (2008). Los talleres del congreso: diferentes miradas, diferentes realidades. *Revista Aula*. n. 171. Mayo 2008. Pags 47-57

- Giner, A. (2007). El tutor y la comunicación. *Manual de orientación y tutoría*. Tercer cuatrimestre de 2007.
- Giner, A. (2007). Evaluación de la entrevista maestro-padres en el contexto escolar desde una perspectiva relacional y emocional. *Butlletí La Recerca*, n. 7, març 2007. Consultat en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/giner.pdf> a (5-3-2011)
- Glaser, R. (1990). Toward new models for assessment. *International Journal of educational Research*, 14, 5, 475-483.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measureme of learning outcomes: some qüestions. *American Psicologist*, 18, 519-52.
- Gobierno de Navarra. (1996). *Guía de salud y desarrollo personal*. Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Goldstein, S., i Brooks, R. (2004). *Handbook of Resilience in Children*. Dordrecht: Editorial Kluwer.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Pirámide.
- Gordillo, M.V.(1992).*Desarrollo moral y educación*. España: EUNSA.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico*. México: Juan Pablos Editor.
- Grinberg, M. (2002). *Edgar Morin y el pensamiento complejo*. Madrid: Campo de Ideas.
- Güell, M., i Muñoz, J. (1998). *Desconeix-te tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Ed. 62.
- Guénard, T. (2002). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Henderson, N. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Henderson, N., i Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, E. (1993). *Professional evaluation. Social impact and political consequences*. Londres: Sage.
- House, E. (1990). Trends in evaluation. *Educational Researcher*, abril, 24-28.

- Imbernón, F. (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós Iberica
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (coord.) (2009). *L'avaluació del procés formatiu d'un assessorament*. Barcelona: ICE de la UB.
- Kant, E. (2002). *Lecciones de ética*. Barcelona: Critica.
- Kirkpatrick, D.L., i Kirkpatrick, J.D. (2007). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Epise Gestión 2000.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo evolutivo. *El Enfoque cognitivo, Revista Infancia y Aprendizaje*, nº 18.
- Launer, V., i Cannio, S. (2008). *Prácticas de coaching*. Madrid: Editorial Empresarial.
- Lázaro, A., i Asensi, J. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Linares, J.L. (2000). *Identidad y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.
- Lledo, A. (Coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Longas, J., i Molla, N. (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Ed. Narcea.
- López Cabanas, M., i Chacón, F. (1997). *Intervención Psicosocial y Servicios Sociales. Un enfoque participativo*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Lorenzo, M.L. (2004). *Conflictos, tutoría y construcción democrática de las normas*. Bilbao: Ed. Desclee de Brower.
- Lowe, P. (1995): *Apoyo educativo y tutorial*. Madrid: Ed. Narcea.
- Lyotard, J.F. (1994): *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Macia, D. (2000). *Las drogas : conocer y educar para prevenir*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Maffesoli, M. (1990). *El Tiempo de las Tribus*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Manciaux, M. (comp.). (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mañu, J.M. (2006). *Manual de tutorías*. Madrid: Ed.Narcea.
- Marín, G. (1993). *Ética de la justicia y ética del cuidado*. Barcelona: Asamblea de Dones d'Eix.
- Marina, J.A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Marina, J.A..(2005). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Marina, J.A..(2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ed.Ariel.
- Marina, J.A. (1999). *El diccionario de los sentimientos*. Barcelona: E. Anagrama.
- Marina, J.A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: E.Anagrama.
- Martín, D., i Boeck, K. (1997). *Qué es inteligencia emocional?*. Barcelona: Edaf.
- Martín, X., i Puig, J.M. (2007). *Les 7 competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona: Graó
- Martín, X, i altres (2003) *Tutoría. Técnicas , recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, I., i Vázquez, A. (2006). *La resiliencia invisible, infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Martínez, M. (Dir) (2008). *El professorat i el sistema educatiu a Catalunya. Propostes per al debat*. Barcelona: Funadació Jaume Bofill.
- Martínez, M., i Puig, J.M. (2003). *La educación moral*. Barcelona: Grao.
- Martínez, M., i Tey, A. (coord) (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Ed.Desclee de Brouwer.
- Martínez, M. (2001). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Ed. Desclee de Brouwer.
- Martínez Olmo, F. (2003). *Instrumentos de medición y evaluación educativa. Proyecto docente inedito para profesor titular*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Marx, K. (2008). *Un resumen completo de el capital del Marx*. Madrid: Maia editores.
- Maslow, A. (1985). *La personalidad creadora*. Barcelona. Ed. Pirámide.
- Mateo, J, i altres. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el treball final de grau en l'àmbit de les ciències socials i jurídiques*. Barcelona: AQU.
- Mateo, J., i Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: editorial La Muralla.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Melillo, A., i Suárez Ojeda, E.N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Miedaner, T. (2002). *Coaching para el éxito*. Barcelona: Ed. Urano.
- Minuchin, S. (1999). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Minuchin, S., i Fishman, H. (1997). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Monereo, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Monsivais, C. (2000). *Aires de familia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Mora, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, Vol. 3, 5-18.
- Moreno, M. (1998). Sobre el pensamiento y otros sentimientos. *Cuadernos de Pedagogía* núm. 271, 11-20
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mounier, E. (1974). *El personalismo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Munist, M., i altres. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Naranjo, C. (2004) *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La llave.

- Nardone, G., i Salvini, A. (2006). *El diálogo estratégico. Comunicar persuadiendo: estrategias para conseguir el cambio*. Barcelona: RBA Ediciones.
- Nardone, G., i Fiorenza, A. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona: Ed. Herder.
- Nardone, G., i altres (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Ed. Herder.
- Nietzsche, F. (2005). *Así hablo zarathustra*. Madrid: Valdemar.
- Nietzsche, F. (1998). *El anticristo: maldición sobre el cristianismo*. Madrid: Alianza editorial.
- O'Hanlon, B. (2001). *Desarrollar posibilidades*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Ortega, M., i Mora, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, Vol. 3, 5-1.
- Panchón, C., i altres (coords). (2004). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Papp, P. (1994). *El proceso de cambio*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Pastor, Ll. (2008). *Retòrica exprés. El sistema ràpid basat en els clàssics per comunicar amb èxit*. Barcelona: UOC.
- Pérez Escoda, N. (2006). Competencias para la vida y el bienestar. *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*, p. 723-748. Barcelona: Praxis.
- Pérez Juste, R. (2004). *Evaluación de programas en educación*. Madrid: La Muralla.
- Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Piñero, A., i Vives, N. (1997). La comunicación Global. En *Cuadernos de Pedagogía*, 258, 54-58
- Pons, M. (2008). *Adolescents a les aules: una altra mirada. Necessitats del professorat per atendre les conductes disfuncionals de l'alumnat*. Barcelona : Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Consultat en <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1791> (05-03-2011).
- Popper, K. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Puig, J.M., i Martin, X. (2007). *Les set competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona: Ed. Graó.
- Puig, J.M. (2004). La tutoria com a espai per a millorar la convivència. *Departament d'Educació. La convivència en els centres d'ensenyament secundari. Conferències. Curs 2003-04*.
- Puig, J.M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Puig, J.M. (1998). *La educación moral en la escuela : teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Don Bosco.
- Prieto, D. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Raynal, F., i Rieunier, A. (1998). *Pédagogie: dictionaire des concepts clés*. Paris: Esf.
- Redorta, J., Obiols, M., i Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rodríguez Espinar, S. (coord). (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Ed. Octaedro/ICE-UB.
- Rodríguez Espinar, S., i altres (1993). *Tutoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2002). La orientación escolar y profesional en el sistema educativo español. *Manual Orientación y Tutoria*.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Romero Morante, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Ed. Akal.
- Ruiz, D. (1988). *Ética y deontología docente*. Buenos Aires: Barga S.A.
- Sanz, G. (2005). *Comunicació efectiva a l'aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- Sacco, W., i Beck, A. (1985). *Cognitive Therapy of depression*. Dorsey: Hommewood.
- Salem, G. (1990). *Abordaje terapéutico de la familia*. Barcelona: Ed. Masson.
- Salomón, N. (1997). *Con el cariño no basta*. Barcelona: Editorial Medici.

- Salovey, P., i Mayer, J. (1990). *Pirámide intelligence*. Barcelona: Ed. Plaza & Janés.
- Santos, J. (coord.) (2008). *Funciones del departamento de orientación*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Saumell, C. (2007). *Escolta'm. La resiliència i la vinculació afectiva en l'acció tutorial*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Consultat en: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1597> (5-3-2011)
- Scheler, M. (2004). *Esencia y forma de la simpatia*. Buenos Aires: Losada.
- Scriven, M. S. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness, CA: Edgepress.
- Scriven, M.S. (1973). Goal-free evaluation. En E.R. House (Ed). *School Evaluation: The politics amb process*. Berkeley: McCutchan Publ. Co.
- Scriven, M.S. (1967). *The methodology of evaluation. Perspectives of Curriculo Evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Segura, M. (1996). *Programa de Competència Social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats Socials*. Barcelona : Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Selekman, M. (1996). *Abrir caminos para el cambio*. Barcelona : Ed.Gedisa.
- Selvini, M. (1996). *El mago sin magia*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Serrano, S. (2007). *Los secretos de la felicidad. El maravilloso poder de la conversación*. Alienta.
- Serrano, S. (2003). *El regal de la comunicació*. Badalona: Arallibres.
- Serrat, A.(2005). *PNL para docentes: mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Editorial Graó.
- Spivack, G., i Shure, M. (1982). *A Mental Health Program for the Intermediate Elementary Grades*. Philadelphia, P.A: University Paper.
- Stake, R. (1976). *Evaluating educational programs. The need and the response*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. En Kellaghan, T. y Stufflebeam, D.L. (eds.). *International Handbook of Educational Evaluation*. Doortrech: Kluwer Academic Publishers, 31-62.

- Stufflebeam, D. (2000). The CIPP model for evaluation. En Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. y Kellaghan, T. (Eds.), *Evaluation Models* (2ª ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D., i Shinkfield, D. (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation amd Decision Making*. ItASCA: Ill.Peacock.
- Subirats, J., i Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Torralba, F. (2001). *Más allá del principialismo. La ética de las virtudes como fundamento*. Ponencia presentada en el III Congreso Estatal del Educador Social. Barcelona.
- Tyler, R.W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*,35, 492-501.
- Vadillo, G. (2007). *De maestro a tutor academico*. Mexic D.F.: Paidós.
- Vaello, J. (2009). *El professor emocionalment competent. Un pont sobre "aules" turbulentes*. Barcelona: Ed. Graó.
- Vanistendael, S. (2002). *La Resiliència o el realisme de l'esperança: ferit però no vençut*. Barcelona: Claret.
- Vanistendael, S., i Lecomte, J. (2002). *La Felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vázquez, G., i altres (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense (Departamento de Teoría e Historia de la Educación).
- Vidal, S. (2005). *Estrategias para la enseñanza de las matemáticas en Secundaria*. Barcelona: Ediciones Alertes.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori/ICE-UB.
- Wanjiru, Ch. (1995). *La ética de la profesión docente*. Pamplona: Eunsa.
- Watzlawick, P. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Ed. Herder.
- Watzlawick, Paul. (1990). *La realidad inventada*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Weinert, F.E. (2001). *Concept of competence: a conceptual clarification*. Kirkland: Huber-Hogrefe Publishers.

Welkowitz, J. (1986). *Estadística aplicada a las ciencias de la educación*. Madrid: Santillana.

White, M. (2002) . *Reescribir la vida*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Whitmore, J. (2002). *Coaching*. Barcelona: Ed. Paidós.

WEBS

- Portal del Departament d'Ensenyament.
<http://www.xtec.cat> (consultada 05-03-2011).
- Portal de la Universitat de Barcelona.
<http://www.ub.edu> (consultada 05-03-2011).
- Portal de l'ICE de la UB.
<http://www.ub.edu/ice> (consultada 05-03-2011).
- BOE: Llei Organica d'Educació.
<http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/transparencia/LOPD19992.pdf> (consultada 05-03-2011).
- BOE: Llei Orgànica de Protecció de Dades.
http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1999/23750 (consultada 05-03-2011).
- BOE: Llei Orgànica de protecció Civil del Dret a l'Honor, a la intimitat personal i familiar i a la propia imatge.
http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1982/11196 (consultada 05-03-2011).
- Departament d'Ensenyament: Instruccions d'inici de curs.

<http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/InstruccionsCurs>

(consultada 05-03-2011).

- Llibre electrònic: Crítica de la razón pràctica.

<http://literatura.itematika.com/descargar/libro/454/critica-de-la-razon-practica.html> (consultada 05-03-2011).

- Llibre electrònic: El anticristo.

<http://www.librosgratisweb.com/html/nietzsche-friedrich/el-anticristo/index.htm> (consultada 05-03-2011).

- Transcripció conferència de Pierre Lemieux.

<http://www.pierrelemieux.org/artju-sp.html> (consultada 05-03-2011).

- DOGC: Llei d'Educació de Catalunya.

<http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/lleieducacio.pdf> (consultada 05-03-2011).

- CIIMU.

<http://www.ciimu.org> (consultada 05-03-2011).

- Organització Mundial de la Salut.

<http://www.who.int/es/> (consultada 05-03-2011).

- Revista electrònica: Avances en Supervisión Educativa.

http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=324&Itemid=63 (consultada 05-03-2011).

- Departament d'Educació d'EE.UU. Institut de Ciències de l'Educació.

<http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf> (consultada 05-03-2011).

- Departament d'Educació d'EE.UU. Institut de Ciències de l'Educació.

<http://nces.ed.gov/pubs2002/2002175.pdf> (consultada 05-03-2011).

ANNEXOS

ANNEXOS CAPÍTOL 3

- Annex 3.1. Carta mètode Delphi primera comissió.
- Annex 3.2. Graella valoracions primera comissió i indicadors de resultats d'aprenentatge .
- Annex 3.3. Carta mètode Delphi segona comissió.
- Annex 3.4. Valoració indicadors resultats d'aprenentatge segona comissió.

ANNEXOS CAPÍTOL 4

- Annex 4.1. Programacions de les sessions del programa formatiu.

ANNEXOS CAPÍTOL 5

- Annex 5.1. Mapa entorn ubicació aulari.
- Annex 5.2. Llistat professional comitè assessor postgrau tutoria.
- Annex 5.3. Full informatiu professorat.
- Annex 5.4. Full dades econòmiques.
- Annex 5.5. Full declaració activitats.
- Annex 5.6. Full assistència de cada sessió.
- Annex 5.7. Full seguiment assistència.
- Annex 5.8. Full seguiment tutorial.
- Annex 5.9. Plataforma moodle ICE-UB.
- Annex 5.10. Guia tutorial per accedir al moodle.
- Annex 5.11. Fotografies plataforma moodle de postgrau.
- Annex 5.12. Web UB amb la informació del postgrau de tutoria.

Annex 5.13. Web ICE-UB amb informació del postgrau de tutoria.

Annex 5.14. Informació postgrau de la web de l'ICE .

Annex 5.15. Preinscripció al postgrau.

Annex 5.16. Qüestionari d'inscripció al postgrau.

Annex 5.17. Díptic informatiu del postgrau.

Annex 5.18. Díptic informatiu programació formació en tutoria.

Annex 5.19. Tríptic informatiu jornades tutoria.

Annex 5.20. Codificació alumnat postgrau curs 2005-06.

Annex 5.21. Codificació alumnat postgrau curs 2006-07.

Annex 5.22. Codificació alumnat postgrau curs 2007-08.

Annex 5.23. Codificació alumnat postgrau curs 2008-09.

ANNEXOS CAPÍTOL 6

Annex 6.1. Full de recollida d'activitats competencials.

Annex 6.2. Graella recull sessions dels formadors.

Annex 6.3. Graella amb el marc competencial del tutor o tutora.

Annex 6.4. Graella d'assistència de l'alumnat postgrau.

Annex 6.5. Dades avaluació procés curs 2005-06.

Annex 6.6. Dades avaluació procés curs 2006-07.

Annex 6.7. Dades avaluació procés curs 2007-08.

Annex 6.8. Dades avaluació procés curs 2008-09.

Annex 6.9. Grup de discussió – 20 de maig 2010.

ANNEXOS CAPÍTOL 7

Annex 7.1. Qüestionari avaluació externa .

Annex 7.2. Informe avaluació externa curs 2005-06.

Annex 7.3. Informe avaluació externa curs 2006-07.

Annex 7.4. Informa avaluació externa curs 2007-08.

Annex 7.5. Informa avaluació externa curs 2008-09.

Annex 7.6. Qüestionari avaluació interna.

Annex 7.7. Marc competencial.

Annex 7.8. Primera construcció de qüestionari.

Annex 7.9. Carta als experts.

Annex 7.10. Qüestionari avaluació experts.

Annex 7.11. Carta presentació professorat exalumne postgrau.

Annex 7.12. Carta presentació professorat en general.

ANNEXOS ELECTRÒNICS

Annex E.1. Matrius i gràfics dades avaluació de procés. Per cursos i blocs de cada curs. (Documents EXCEL).

Annex E.2. Matriu dades alumnat postgrau prova pilot. (Document EXCEL).

Annex E.3. Dades estadístiques càlcul n mínima. (Document EXCEL).

Annex E.4. Matriu dades qüestionari. (Document SPSS).

Annex E.5. Visor prova estadística qüestionari Alpha de Cronbach (Document SPSS).

Annex E.6. Visor anàlisi i proves estadístiques de significació de les dades del qüestionari. (Document SPSS).

