

LA ORIENTACIÓ I L'ACCIÓ TUTORIAL EN LA SECUNDÀRIA

Una comparativa de dos models educatius

**TREBALL DE FINAL DE MÀSTER EN FORMACIÓ DE
PROFESSORAT D'ESO, BATXILLERAT I FP**

Luis RAMÍREZ TORRES

Curs: 2015-2016

Tutor: Josep Castillo

Universitat de Vic

de Juny del 2016

Agraïments

El meu agraïment més sincer,

Als diferent alumnes, professors i voluntaris de l'escola Brockwood Park School, per acollir-me tant agradablement durant el meu període de pràctiques i compartir les seves experiències educatives.

A l'Estel, per ajudar-me i recolzar-me durant tota aquesta etapa.

Al meu tutor, en Josep Castillo, per la dedicació, el seguiment d'aquesta investigació des del primer dia, i l'empenta donada en els moments de dubte.

Resum

L'acció tutorial és el procés d'acompanyament i orientació que realitzen els professors en els centres educatius. Aquest procés és molt important en l'etapa de secundària, perquè els adolescents es troben en una època de maduració i canvis en totes les seves dimensions. Els tutors esdevenen les persones de referència en l'entorn educatiu dels alumnes. És important que aquests siguin conscients de la rellevància del seu rol com a guia i acompanyant en el procés de discerniment personal i professional de l'alumne. En el present treball analitzem dos estils d'orientació educativa. L'anàlisi d'aquests models ens aporta pistes per la implementació de la tutoria i la orientació que necessiten els alumnes en el segle XXI.

Paraules clau

Acció tutorial, acompanyament, orientació educativa, secundària, Krishnamurti

Abstract

Tutorial is a process of support and guidance made by teachers in schools. This is a very important process at secondary education, because teenagers are growing in all dimensions. Tutors become the reference in the educational environment of students. It is important that they are aware of the importance of their role as guide and support in the process of personal and professional students' discernment. In this study we analyze two educational guidance methods. The analysis of these models gives us clues to the implementation of mentoring and guidance needed by students in the XXI century.

Keywords

Tutorial, support, educational guidance, high school, Krishnamurti

Índex de continguts

1. Introducció	1
2. Marc teòric	4
2.1 Orientació, orientació educativa i acció tutorial	4
2.1.1 La tutoria i el tutor	15
2.2 Krishnamurti, l'educació i l'orientació educativa. Experiència a Brockwood Park School	22
2.3 Influència de les expectatives dels professors en el procés d'acompanyament dels alumnes.....	28
3. Metodologia	36
3.1 Pregunta inicial i objectiu de la recerca	36
3.1.1 Pregunta inicial i hipòtesi	37
3.2 Mostra	37
3.3 Plantejament de la metodologia	38
3.4 Instruments	39
4. Resultats.....	41
4.1 Qüestionari students Brockwood Park School	41
4.2 Qüestionari staff members Brockwood Park School	45
4.3 Qüestionari alumnes institut àmbit català.....	49
4.4 Qüestionari professors centre àmbit català	56
5. Anàlisi de dades i discussió	60
5.1 Edat i experiència educativa	60
5.2 Expectatives de futur.....	62
5.3 Èxit en l'orientació educativa.....	65
5.4 Relacions educatives professorat-alumnat.....	69
5.5 Punts forts dels centres educatius	71
6. Conclusions	74
8. Limitacions de l'estudi i perspectives de futur.....	78
9. Bibliografia.....	79

Índex de figures

Figura 1 Orientació educativa (Pastor, 1995).....	9
Figura 2 Definicions de la figura de tutor. Adaptació de González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, (2014).....	19
Figura 3 Funcions i àmbits d'intervenció del tutor (Torrego Seijo et al., 2014).....	20
Figura 4 Infografia. Elements clau de l'acció tutorial. Elaboració pròpia	35

Índex de gràfics

Gràfic 1 Edat. Alumnes Brockwood Park School.....	41
Gràfic 2 Anys d'estudi. Alumnes Brockwood Park School	42
Gràfic 3 Expectatives de futur. Alumnes Brockwood Park School.....	43
Gràfic 4 Rol de l'escola. Alumnes Brockwood Park School	44
Gràfic 5 Aspectes importants. Alumnes Brockwood Park School.....	45
Gràfic 6 Anys de docència. Professors Brockwood Park School.....	46
Gràfic 7 Expectatives de futur. Professors Brockwood Park School.....	47
Gràfic 8 Èxit educatiu. Professors Brockwood Park School	48
Gràfic 9 Edat. Alumnes centre català.....	50
Gràfic 10 Anys d'estudi. Alumnes centre català	50
Gràfic 11 Expectatives de futur. Alumnes centre català	51
Gràfic 12 Rol de l'escola. Alumnes centre català	52
Gràfic 13 Aspectes importants. Alumnes centre català	53
Gràfic 14 Aspectes a destacar. Alumnes centre català	55
Gràfic 15 Anys de docència. Professors centre català	56
Gràfic 16 Procés E-A. Professors centre català	56
Gràfic 17 Expectatives de futur. Professors centre català	58
Gràfic 18 Èxit educatiu. Professors centre català.....	59
Gràfic 19 Aspectes a destacar. Professors centre català	59
Gràfic 20 Comparativa edats dels alumnes.....	60
Gràfic 21 Comparativa anys d'experiència docent. Professors.....	61
Gràfic 22 Comparativa expectatives de futur dels alumnes.....	62
Gràfic 23 Ajudes rebudes per part de l'escola. Alumnes Brockwood Park School.....	67
Gràfic 24 Ajudes rebudes per part de l'escola. Alumnes centre d'àmbit català	67
Gràfic 25 Comparativa persones importants pels alumnes en els processos d'E-A	70
Gràfic 26 Punts forts alumnes centre d'àmbit català	71
Gràfic 27 Punts forts alumnes Brockwood Park School	71

1. Introducció

Vivim en una època de canvis, d'això no en tenim cap mena de dubte. En pocs anys el món ha canviat notablement i el ritme d'aquesta transformació és d'allò més accelerat. Podríem fer una llista molt llarga de tots els àmbits en els quals estan apareixent nous reptes, on els paradigmes estan evolucionant. Aspectes com la política, l'economia, els estils de vida, la cultura, els mitjans de comunicació, les noves tecnologies, és a dir, la societat en general, s'han vist renovades pel pas del temps. En la següent investigació, ens centrarem en l'àmbit educatiu.

Durant la realització del Màster de Formació del Professorat d'ESO, Batxillerat i Formació Professional d'Educació Física, hem estat parlant de totes les àrees que ens afecten als futurs docents. A classe s'han tractat temes com els canvis dels paradigmes educatius, els processos d'ensenyament-aprenentatge, les noves metodologies de treball, la innovació i la iniciació a la investigació, les funcions docents i les diferents influències que tenen els contextos d'aprenentatge sobre els nostres futurs alumnes.

Tot i que no ens endinsarem molt en aquests aspectes, és evident que tots aquells canvis que es produeixen en la societat afecten a l'àmbit educatiu. No podem donar-los l'esquena, sinó que hem d'analitzar-los, i trobar la manera de conviure amb ells, buscant que el procés d'ensenyament-aprenentatge es vegi beneficiat. Com molt bé hem comentat a classe, hem de treballar en xarxa per poder desenvolupar-nos en la nostra professió de la millor manera possible.

En aquest sentit, considerarem que com a professors hem de donar les eines necessàries als alumnes per poder desenvolupar-se en la societat que es trobaran quan acabin les seves etapes de formació (obligatòria o post-obligatòria). Alumnes i mestres passen moltes hores del seu temps junts a l'escola i els docents són unes de les figures més importants en l'aprenentatge dels nens i nenes. Als centres educatius, són la referència adulta que els orienta en el procés d'assoliment dels seus objectius.

Quan parlem dels objectius, en les etapes de Secundària, hem de considerar tant els aspectes acadèmics i professionals, com personals, ja que és una època de maduresa biològica, psicològica i social. Els conceptes d'equitat i excel·lència apareixen en molts dels articles de la literatura i hem de considerar que l'educació ha d'atendre per igual aquests dos aspectes tan importants per al futur d'una societat.

Per a l'elaboració d'aquest treball, ens cal fer la revisió dels conceptes d'orientació i orientació educativa dels darrers anys. Per tant, un dels objectius que ens plantegem és conèixer la definició i l'evolució dels termes d'acció tutorial, tutoria i professor-tutor.

La necessitat de tenir una figura docent que orienti i acompanyi als alumnes, és clau en els processos educatius, i aquesta és la tasca del **tutor**. El fet que els professors siguin la referència adulta més propera als alumnes en els centres educatius fa que la pregunta sobre **“Quin ha de ser el paper del tutor de les etapes de secundària en els processos d'acompanyament i orientació?”** hagi orientat aquesta recerca.

I com a hipòtesi inicial, hem establert que: **L'acció tutorial constitueix l'eix fonamental, i imprescindible, del vincle educador-educand, generant altes expectatives, un discerniment personal i professional centrat en l'alumne i, per tant, una orientació més eficaç.**

En aquesta línia, caldrà revisar el marc competencial d'aquesta figura i conèixer quines són les competències generals i específiques que han de tenir els tutors perquè els alumnes tinguin una educació i una orientació de qualitat.

Per altra banda, des de l'Àrea de Relacions Internacionals de la Universitat de Vic i la coordinació del Màster, se'm va donar l'oportunitat de fer les Pràctiques del curs a l'estranger. Aprofitant el Programa Erasmus+, vaig poder realitzar-les a un centre de secundària d'Anglaterra anomenat Brockwood Park School. Aquest pertany al Independent Schools Council del Regne Unit i es caracteritza per desenvolupar una metodologia educativa de caràcter lliure, potenciant l'autoaprenentatge i l'adaptació curricular individual. L'escola va ser fundada pel filòsof i educador Jiddu Krishnamurti, a partir dels seus ideals sobre l'educació, l'aprenentatge i el sentit de la vida.

Un valor afegit que té Brockwood és que es tracta d'una escola de secundària amb règim d'internat. Això fa que les relacions entre professorat i alumnat siguin molt properes. El poder viure com els professors fan el procés d'acompanyament i orientació acadèmic i personal allà, em va fer reflexionar molt sobre aquest aspecte. D'aquesta manera, també considero important descriure els mitjans d'orientació i acompanyament que es fan en aquesta escola, per així poder ubicar-nos en el camí de la idea general d'aquesta investigació.

En aquest sentit, l'objectiu principal d'aquest treball és reflexionar sobre quins són els indicadors clau que han de tenir clars els professors en el procés tutorial. Per això, ens endinsarem en els processos d'orientació i acompanyament educatiu que es fan a dos centres de secundària que es troben en contextos totalment diferents. Volem conèixer

què veuen, què viuen i què volen, tant els alumnes com els professors, del sistema educatiu català, i un grup de característiques semblants de Brockwood Park School. D'aquesta manera podrem obtenir diferències, semblances i les característiques dels dos processos.

Per això, haurem de conèixer la visió d'orientació i educativa de tota la població a la qual estudiarem, i conèixer les diferents normatives i metodologies que segueixen ambdós tipus de centres, amb les seves característiques, en els seus processos d'orientació educativa.

Per fer-ho, s'elaborarà una enquesta amb la qual podrem conèixer les diferents perspectives que tenen pel que fa a l'acompanyament educatiu que realitzen en els seus centres de secundària. A més a més, la perspectiva de Brockwood es podrà constatar amb entrevistes guiades que es van dur a terme amb alguns dels professors i membres de l'equip docent durant la meua estada allà. Les transcripcions d'aquests diàlegs es trobaran als annexos.

Un cop coneguem les idees de les persones enquestades, es farà una caracterització de les diferents metodologies d'aprenentatge i dels diferents processos d'orientació. També podrem comparar les diferències i semblances dels dos centres, tant de la perspectiva docent com de la perspectiva de l'alumnat. Així podrem establir una diferenciació i relació entre els processos d'acompanyament educatius que es duen a terme i dels models d'orientació educativa estudiats en el marc teòric. D'aquesta manera, veurem quin es el mapa de l'acció tutorial de l'educador del segle XXI en secundària.

2. Marc teòric

2.1 Orientació, orientació educativa i acció tutorial

Des de fa uns quants anys, estem vivint una època de canvis, de reformes, de replantejaments educatius, de novetats en tots els àmbits que ens envolten. Tant en contextos socials i polítics com educatius.

Com bé comenta Giner (2011), el canvi es dona contínuament. La societat contemporània reflecteix un dinamisme en permanent canvi (Bauman, 2005). El sistema sempre tendeix a la recerca de l'equilibri per no canviar, però això és impossible, ja que el dinamisme que el caracteritza fa que mai torni al seu estat inicial. Sempre es produeixen petites modificacions, que el sistema intenta compensar per tornar-se a estructurar. D'aquesta manera, la societat es troba en canvi constant, intentant assolir l'equilibri perdut. Depenent de la intensitat i forces que actuïn en cada moment, es considera que: *“aquests canvis poden ser més o menys profunds, més o menys intensos i més o menys ràpids, però mai es torna a la situació anterior, sempre hi haurà una nova situació, i encara que pugui semblar igual, sempre tindrà les seves diferències”* (Giner Tarrida, 2011: 96)

L'autor lafrancesco, V. (2003) comenta que l'ús del terme “canvi” en educació està relacionat amb el significat de transformació, en termes de modificar per millorar i fer evolucionar. També fa referència al concepte de *pseudocanvi*, definint-lo com a falsos canvis que en realitat no modifiquen el fons sinó la forma, i que no permet generar processos i models nous que produeixin avenços, sinó més bé formes de mantenir allò establert amb resultats diferents.

Continuant amb el tema dels pseudocanvis, l'autor comenta:

S'han donat en quasi totes les esferes que tenen a veure amb els processos educatius i pedagògics, per exemple, en l'administració educativa vertical que encara es maneja malgrat les teories de planificació estratègica i els nous models horitzontals d'administració; en la pedagogia d'instrucció centrada en l'ensenyament de continguts programàtics, malgrat els avenços realitzats des del constructivisme sobre l'aprenentatge significatiu i l'autogestió educativa; en el currículum, que avui es diferencia dels plans d'estudi, però que en la pràctica educativa només s'operacionalitza en càrregues acadèmiques i horaris per a classes en les aules sense tenir en compte els contextos. (lafrancesco V., 2003:28)

Hi ha hagut molts canvis en l'àmbit de la orientació i l'assessorament personal i professional; ja que la orientació com a recolzament, ajuda o assessorament personal

a l'individu era pràctica habitual en la civilització grega. Alonso Tapia et al. (2005: 12) comenta que filòsofs com Sócrates (470-399 a. de C.), Plató (427-347 a. de C.) i Aristòtil (384-322 a. de C.) van posar en pràctica els principals objectius de la orientació educativa. Sócrates va adoptar l'aforisme inscrit en el frontispici del temple de Delfos "coneix-te a tu mateix" i es va preocupar per adequar el que l'home desitja o la seva vocació, amb la ocupació o professió que desenvolupa al llarg de la seva vida. De la mateixa manera, els antecedents de la dimensió orientadora del professor-tutor de Plató els podem trobar en "La República", en la mesura que ell mateix havia de procurar l'adequació del rol social del subjecte a les seves aptituds i rendiment, concebut el sistema educatiu amb diferents nivells de dificultat (Beck, 1973 citat a Alonso Tapia et al., 2005). Tanmateix, Aristòtil va ser el primer que juntament amb el seu mestre Plató, es va interessar pel procés d'ensenyament, per la naturalesa de l'aprenentatge i per aquesta relació entre professor i alumne.

A l'Edat Moderna, trobem a un dels precursors de la orientació educativa del nostre país, el bisbe Rodrigo Sánchez de Arévalo que en el seu llibre *Speculum Vitae Humanae* (1468), ressaltava la importància de la informació professional i aporta suggeriments sobre l'elecció de la professió. En alguna mesura, Alonso Tapia et al. (2010) consideren que algunes són útils en l'actualitat, tals com:

- Les bones decisions professionals es basen en una adequada informació.
- Cada persona té un potencial especial per desenvolupar una sola activitat específica.
- Tant l'habilitat com l'interès influeixen en el desenvolupament d'una professió.

Malgrat les aportacions positives, durant aquesta etapa va haver tradicions familiars com l'herència de la professió de pares a fills i la determinació ocupacional dels gremis medievals, que van influir negativament en la orientació.

És en l'Edat Contemporània, més concretament a finals del segle XIX i principis del segle XX, que apareixen alguns canvis en la concepció de l'educació que influeixen en el sorgiment i posteriori desenvolupament de la orientació. Els autors que s'han encarregat d'analitzar els factors d'aquest sorgiment coincideixen en què els àmbits en els quals se situen aquests factors són de caràcter social, pedagògic i psicològic (Bisquerra, 1996; Repetto i altres, 1994; Whiteley, 1984; Roig Ibáñez, 1982; Beck, 1973; Shertzer i Stone, 1972 i Brewer, 1942; citat a Alonso Tapia et al., 2005).

A finals del segle XIX i principis del segle XX, es produeixen importants canvis econòmics, socials i educatius que influenciarien en el naixement de la orientació. En

primer lloc, el creixement de la indústria i la economia comporta una sèrie de canvis socials. Es produeix un moviment migratori de les zones rurals a les urbanes, es substitueix el treball artesà per l'industrial i s'incrementa l'especialització i la diversificació de la mà d'obra.

Aquests canvis en l'aspecte econòmic i social, també comporten els següents canvis educatius Alonso Tapia et al., (2005):

- Adaptació del sistema educatiu al productiu
- Obligatorietat de l'ensenyament
- És la era de la "institucionalització" i està plena d'ambigüitats, ja que es percep al deficient com una amenaça i per això se'l segrega. A la vegada, la segregació es considera beneficiosa perquè se li pot donar assistència, protecció i atenció especialitzada.
- Es produeixen avenços científics i tècnics
- Apareixen les associacions professionals

Els canvis socials, les exigències del món laboral i les situacions crítiques com la reconversió dels soldats després de la 1a Guerra Mundial, posen de manifest la necessitat de la Orientació Professional, Personal i Educativa, com a reforma social.

A Espanya, hem d'anar fins els anys "vint", en els seus orígens, on la orientació posava l'èmfasi en les ocupacions més que en la persona, i estava en mans dels professors de Formació Professional. És a partir de la necessitat de millorar el rendiment dels treballadors, quan l'assessorament psicològic passa a estar en mans de consellers o orientadors (Alonso Tapia et al., 2005).

Quan els autors parlen sobre el naixement de la Orientació Educativa, coincideixen en situar els seus inicis en EE.UU amb Davis (1871-1955), que va ser el primer en integrar la orientació al currículum escolar. Per aquest professor de literatura, a l'orientació educativa havia de prolongar-se durant tota l'etapa escolar, i tenir com a objectiu que l'alumne assoleixi la millor comprensió de si mateix i de la seva responsabilitat social. Per tant, la orientació vocacional havia d'estar connectada al procés educatiu (Aubrey, 1982 citat a Alonso Tapia et al., 2005)

Alonso Tapia et al. (2005) assenyala que, paral·lelament al sorgiment de la orientació a EE.UU, sorgeix la orientació a Europa, creant-se a Berlín, el 1902, les Oficines d'Orientació Professional i el 1912 sorgeix a Brussel·les el primer Servei d'Orientació Professional.

Un canvi important que es va viure a Espanya va ocórrer a partir dels anys cinquanta, on s'observa una apertura de la política a la pràctica educativa. A partir d'aquí, l'acció tutorial comença un procés d'institucionalització, principalment degut al impuls proporcionat per la creació de diferents institucions i revistes educatives. Aquestes, segons González Benito & Vélaz de Medrano Ureta (2014), defensaven l'acció tutorial i orientadora com a part de l'activitat docent dels centres. Malgrat això, s'hauria d'esperar fins la Llei General d'Educació del 1970, per poder veure l'inici de la institucionalització de la tutoria (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014).

L'autora Ana Belén Morales Moreno (2010) cita a Bisquerra i Álvarez (1999), on comenta els següents articles impulsats per aquesta Llei del 1970:

- Orientació com a procés continu durant tota l'escolaritat.
- El dret de l'estudiant a rebre assessorament i orientació.
- Es perfila la figura del tutor com el professor/a encarregat d'atendre prioritàriament al desenvolupament global de l'alumnat. És una figura educativa que, encara se li atribueixen funcions molt globals, es pren com a referència per assignar-li tasques poc explicades administrativament i de la més variada índole.
- Es suggereix la conveniència d'organitzar departaments d'Orientació i Tutoria en els centres docents, utilitzant-los com a indicadors de qualitat educativa.

Queda reflectit de la següent manera:

- Disposició 4 de l'art. 9 del Títol Primer: *“la orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación del alumnado y facilitará sus elecciones conscientes y responsables”*.
- Disposició 2 de l'art. 125 del Títol Quart: *“los estudiantes, junto con el deber social del estudio, tendrán derecho a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar [...]”*.
- Art. 127 del Títol Quart: *“el derecho a la Orientación educativa y profesional implica: 1.- La presentación de servicios de orientación educativa al alumnado en el momento de su ingreso en un centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos, asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para il·lustrar al alumnado sobre las disyuntivas que les ofrecen; 2.- La prestación de Servicios de orientación profesional al alumnado de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo”*.

Després d'haver passat un període vint anys on s'implanta la Llei Orgànica sobre el Dret a l'Educació del 1985, l'any 1990 es promulga una de les Lleis que ha marcat una fita important en el procés de legislació de la orientació educativa, així com pel que respecta als models organitzatius i d'intervenció (Morales Moreno, 2010). La Llei Orgànica d'Orientació General del Sistema Educatiu de 1990 (LOGSE, 1990) estableix de forma clara les disposicions que afavoreixen la orientació educativa i professional. L'educació s'orienta cap a una educació de qualitat, benefici que ha d'arribar a tots els joves sense exclusions i necessari per donar resposta a un model més participatiu.

Amb la LOGSE, l'orientació escolar assoleix un important avenç, al establir un model organitzatiu i funcional estructurat en tres nivells d'intervenció: d'aula, a través de l'acció tutorial; de centre, a través dels departaments d'orientació i de sistema escolar, a través dels professionals dels Equips Psicopedagògics que donen assessorament i recolzament tècnic a la institució escolar en el seu conjunt (Alonso Tapia et al., 2005). Sanz Oro (2010: 1) també assenyala que a partir de la LOGSE, l'àmbit de la orientació i la tutoria ha adquirit rellevància en el Sistema Educatiu.

Segons Sanz Oro (2010) el Real Decret de Novembre de 1991, que estableix per primera vegada l'especialitat de Professors de Psicologia i Pedagogia del Cos de Professors d'Ensenyament Secundari que desenvolupen funcions d'Orientació Educativa, el Document del treball, elaborat pel Ministeri d'Educació i Cultura (MEC) sobre l'Orientació Educativa i la Intervenció Psicopedagògica (1990), i la comentada LOGSE els tres documents que originen la concepció actual d'Orientació al nostre país. Això va suposar l'empenta definitiva per què la orientació es fes un lloc en el Sistema Educatiu.

L'any 1992, en la reforma que realitza el MEC, hi ha un canvi a l'hora d'abordar el procés orientador. D'aquesta manera, es diferencia la orientació educativa que es centra en l'àmbit personal, escolar i familiar, i el de la orientació professional que només tracta d'assessorar i informar els possibles itineraris per assolir la inserció professional i laboral.

És a partir del Real Decret 929 de 18 de juny de 1993, quan la orientació en Educació Secundària corre a càrrec dels Departaments d'Orientació, en els quals almenys un dels seus membres ha de ser especialista en Psicologia i/o Pedagogia (Alonso Tapia et al., 2005).

No obstant això, quan es va implantar la Llei Orgànica de la Participació, Avaluació i el Govern dels Centres Docents (LOPEG), el 1995, no es regula de cap manera la funció

orientadora. Igual passa amb l'aplicació de la Llei Orgànica de Qualitat de la Educació (LOCE), 2002, on també s'oblida l'àrea d'Orientació Educativa. Com bé comenta Alonso Tapia (2005: 49) *"la Orientación pasa a convertirse en un artículo de lujo o en un espejismo"*.

Després de tots els processos de canvi pels quals ha passat el procés d'acompanyament de l'alumne a l'educació, és important basar-nos en les definicions del concepte d'orientació que s'adaptin i s'adeqüen més a la societat en la qual ens trobem.

Álvarez (2006) defineix la orientació com la finalitat de contribuir al desenvolupament de l'alumnat de forma integral, valorant a la persona com un tot, ja sigui cognitiu, emocional, social, moral, etc. Altres autors també la defineixen com *"un procés d'ajuda integrat en l'activitat educativa, amb un caràcter preventiu, contextual, sistemàtic i continuat, fonamentat en un conjunt de coneixements teòric-pràctics i que té com a finalitat afavorir el desenvolupament integral de l'alumne per a que desenvolupi adequadament el seu aprenentatge i realitzi un projecte de futur que el permeti participar en la construcció social"* (Torrego Seijo, Gómez Puig, Martínez Vírseda, & Negro Moncayo, 2014).

D'aquesta manera, Pastor (1995: 16) considera que *"la orientación educativa conduce a l'educand cap el desenvolupament de les seves capacitats a partir de la presa de decisions sobre itineraris acadèmics i professionals, potenciant sempre un creixement personal"*

L'ajuda personalitzada que se li proporciona a l'alumnat es produeix dins d'un procés dinàmic (Pastor, 1995). Això requereix d'un seguit de passos per a l'assoliment d'uns objectius. Aquest mateix autor assenyala que alguns d'aquests objectius poden girar al voltant de la Figura 1.

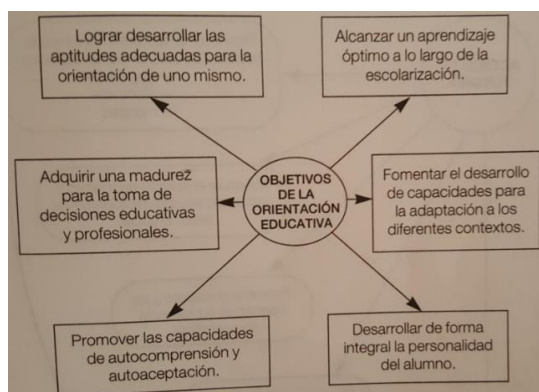


Figura 1 Orientació educativa (Pastor, 1995)

Com bé afirma Sanz Oro (2010: 1) *“la literatura científica i les disposicions legals a Espanya consideren a la orientació educativa i professional com un factor rellevant de qualitat i millora de l’ensenyament especificant, igualment, que tutoria i orientació dels alumnes formen part de la funció docent corresponent als centres educatius la coordinació d’aquestes activitats”*. Per tant, podem considerar que la normativa vigent considera l’àrea de la Orientació dins dels factors de qualitat de l’Educació del nostre país.

Partint d’aquest conjunt de definicions, Torrego Seijo et al. (2014) assenyalen alguns dels trets més característics del procés orientador:

- Forma part de l’activitat educativa i, en conseqüència, ha de contribuir a assolir els objectius i competències bàsiques establertes en el currículum. Per tant, concerneix a tots els professionals de l’educació, encara que cadascun d’ells tingui en la pràctica funcions diferenciades. L’actuació dels tutors contribueix a coordinar i fer coherent la proposta curricular que s’ofereix a un grup d’alumnes i a cadascun d’ells individualment considerat des d’un equip docent.
- Afecta a totes les edats i a tots els alumnes, no només als que presenten dificultats; actua d’un mode preventiu i optimitzador, pel què està present en les diferents etapes educatives, i és un procés continu que es desenvolupa al llarg de la vida.
- Abarca les diferents dimensions i aspectes del desenvolupament: afectius, cognitius, socials i els aborda de manera integrada.
- Considera diversos àmbits com la orientació acadèmica, la orientació personal i la orientació professional.
- Es dirigeix fonamentalment a l’alumne, però des d’una perspectiva contextual del desenvolupament es dirigeix també a tots els sistemes en els quals es desenvolupa l’alumne: la família, l’escola o l’entorn social proper.
- L’alumne o alumna participa activament en la presa de decisions educatives i formatives que l’afecten de manera directa. La orientació serveix d’ajuda en aquest procés en el que l’alumne és el protagonista.
- La dimensió tècnica de la orientació fa que siguin necessaris professionals amb una capacitat i unes funcions específiques, que realitzin les seves tasques dins d’un marc de col·laboració i coordinació.

La orientació de l’alumne és una competència compartida per a tots els professors com a part indispensable de la seva tasca docent; pel Departament d’Orientació com a estructura organitzativa que coordina la funció orientadora en el centre i que presta

assessorament a la funció tutorial; pel centre educatiu en el seu conjunt, amb els seus òrgans unipersonals (director, cap d'estudis...), col·legiats (consell escolar i claustre de professors) i de coordinació (comissió de coordinació pedagògica, departaments, equips docents, equips de cicle), i pels serveis del sector tècnicament especialitzats (Torrego Seijo et al., 2014).

D'aquesta manera, els nivells d'orientació desenvolupats i normalitzats a partir de la LOGSE són:

- A nivell d'aula: on es realitza amb un grup determinat d'alumnes i és responsabilitat dels professors i dels tutors.
- A nivell de centre: on desenvolupen la seva acció els departaments d'orientació o les estructures d'orientació internes del centre, que són responsables de coordinar la planificació general de la orientació del centre.
- A nivell sectorial: és l'àmbit dels recursos per a la orientació del sector, que presten assessorament i recolzament especialitzat als centres en les tasques d'orientació.

González Benito & Vélaz de Medrano Ureta (2014) consideren que el concepte d'orientació educativa va més enllà del concepte de tutoria. Fent un recull de les diferents Lleis explicades al principi, els autors citats comenten que: *"en la LGE (1970) es contempla la figura del tutor com a catalitzador de l'activitat educativa i orientadora, amb la LOGSE (1990) i la LOPEG (1995) es reconeix la tutoria com part de la funció docent i com a part de l'activitat orientadora que és tot procés educatiu"* (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014).

Continuant en l'àmbit de competències estatal, han de passar més de quinze anys per a una millor regulació de l'acció tutorial, quan entra en vigor l'actual Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE, 2006). Segons Morales Moreno (2010: 98) *"La Llei actual neix per adequar la regulació no universitària a la realitat actual d'Espanya (educació infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat, formació professional, d'idiomes, artístiques, esportives, d'adults) sota els principis de qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, l'equitat que garanteixi la igualtat d'oportunitats, la transmissió i efectivitat de valors que afavoreixin la llibertat, responsabilitat, tolerància, igualtat, respecte i la justícia, etc."*

Segons l'autora citada anteriorment, les disposicions més significatives en relació a l'acció tutorial són:

- Art. 1, relatiu als principis de la educació, la orientació educativa i professional dels què estudien, destacant la *“necessitat d’assolir una formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors”*.
- Art. 91, recull les funcions del professorat, entre altres, les següents: *“c) La tutoria dels alumnes, la direcció i la orientació del seu aprenentatge i del recolzament en el seu procés educatiu, en col·laboració amb les famílies; d) L’orientació educativa, acadèmica i professional dels alumnes, en col·laboració, en el seu cas, amb els altres serveis o departaments especialitzats”*.
- Art. 121 dins de l’apartat 2: *“El projecte educatiu haurà de tenir en compte les característiques de l’entorn social i cultural del centre, recollirà la forma d’atenció a la diversitat de l’alumnat i l’acció tutorial, així com el pla de convivència, i haurà de respectar el principi de no discriminació i d’inclusió educativa com valors fonamentals, així com els principis i objectius recollits en aquesta Llei i en la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, Reguladors del Dret a l’Educació”*.

El darrer canvi a nivell estatal de caràcter polític en el qual ha estat involucrada l’educació secundària ha sigut el de la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE, 2013). Coneguda popularment com a la *Llei Wert*, és la vuitena Llei orgànica des de la Llei General d’Educació, i consta d’un únic article que modifica la Llei anterior (Llei Orgànica d’Educació, 2/2006, de 3 de maig).

En aquest text s’estableix que l’acció tutorial orientarà el procés educatiu individual i col·lectiu de l’alumnat (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014). Aquests autors també comenten que degut a la progressiva descentralització a partir de la creació de l’Estat de les autonomies, i la consegüent transmissió de competències en matèria educativa, totes les Comunitats Autònomes (CC.AA.) han anat desenvolupant el model d’acció tutorial perfilat en les lleis orgàniques, acomodant-ho als interessos i necessitats de de l’alumnat, essent, per tant, les darreres responsables de la organització de la tutoria.

Malgrat això, els autors assenyalen que la LOE (2006) i la LOMCE (2013) conceptualitzen la tutoria com un factor de qualitat (Giner Tarrida, 2011; González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014). Es considera que es dóna un pas endavant per poder trobar els mecanismes que s’adaptin a les necessitats d’una societat que convida als canvis. D’aquesta manera, la tutoria s’emmarca en una funció coordinadora dels diferents agents educatius (professors i famílies) i com a part de les funcions del professorat. Segons Giner (2011), aquesta aposta va una mica més enllà per arribar a individualitzar l’ensenyament-aprenentatge, on la tutoria i el tutor són

elements destacats. Els autors també comenten que no se li dóna molta atenció a la relació entre la funció orientadora i la tutorial, ni al seu model organitzatiu, degut a que és part de les competències educatives que es transfereixen a les diferents Comunitats Autònomes.

Per tant, si parlem de la normativa educativa que hem de tenir més en compte, quant al marc autonòmic es refereix, és a la que estableix la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació (LEC, 2009). El punt 7 de l'article 57 assenyala:

7. L'acció tutorial a l'educació bàsica, 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 a 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 procediments de relació i cooperació amb les famílies i els han de facilitar informació sobre l'evolució escolar i personal de llurs fills. (LEC, 2009).

Tanmateix, cada centre educatiu que presti al Servei d'Educació de Catalunya ha de determinar les característiques específiques del projecte lingüístic, de la carta de compromís educatiu, i de l'acció tutorial.

Torrego Seijo, Gómez Puig, Martínez Vírveda, & Negro Moncayo (2014) assenyalen que per posar en marxa l'acció tutorial és necessari conèixer el seu sentit dins del sistema d'orientació, les seves finalitats específiques, les funcions que la desenvolupen, així com les qualitats i actituds que ha de reunir el tutor per desenvolupar adequadament totes les tasques que té encomanades.

Des del moment en què s'entén a l'activitat educativa com a guia del procés d'aprenentatge dels alumnes, com a recolzament al seu desenvolupament i maduració personal, aquesta va més enllà de l'adquisició de coneixements propis de cada assignatura, i justifica el sentit de la tutoria com a part inherent a la funció docent. (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014; Torrego Seijo et al., 2014).

Des d'aquesta perspectiva, tots els professors, pel fet de ser-ho, assumeixen la funció orientadora que es concreta a través de l'acció tutorial. Es coincideix llavors amb Galve Manzano (2002) en la seva concepció de l'acció tutorial com a procés integral i personalitzat que està dins de la pròpia acció docent, finalitat de la qual és facilitar la integració personal dels processos d'aprenentatge, i es realitzarà tant a nivell individual com col·lectiu (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014).

A continuació es recullen algunes definicions de l'acció tutorial:

- *“Activitat inherent a la funció del professor que es realitza individual i col·lectivament amb els alumnes d'un grup classe, amb la finalitat de facilitar la integració personal dels processos d'aprenentatge”* (Lázaro & Asensi, 1989: 49-50)
- (L'acció tutorial) *“Està constituïda legalment per a les tres etapes educatives (Infantil, Primària i Secundària) i té com a finalitat contribuir a la personalització de l'educació i a l'atenció de les diferències individuals, oferint així una resposta educativa adaptada a les capacitats, interessos i motivacions dels alumnes i orientant-los adequadament en relació amb les seves opcions acadèmiques i professionals”* (Pantoja, 2014: 34; citat a González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014)

Després d'haver fet una revisió més exhaustiva de la literatura de l'acció tutorial, i considerant que González Benito & Vélaz de Medrano Ureta (2014) és una de les fonts més actualitzades sobre aquest àmbit, podem definir l'acció tutorial com:

“Activitat orientadora intencional duta a terme pel professorat en l'exercici de la seva funció docent, molt especialment pel tutor, realitzant una tasca d'acompanyament continuat i personalitzat a cada alumne i grup d'alumnes que garanteixi el desenvolupament integral en tots els àmbits (acadèmic, social, personal i professional)” (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014: 36)

Álvarez González & Bisquerra Alzina (2012) realitzen una distinció entre els conceptes d'acció tutorial i tutoria. Aquests autors assenyalen que, l'acció tutorial implica a tot el professorat ja que és inherent a la funció docent, i per altra banda, la tutoria és aquella acció tutorial que realitza el tutor a les sessions de tutoria, entrevistes amb alumnes i pares, etc. Aquest segon concepte es refereix a la orientació que duu a terme el tutor, que a més és la persona responsable de la seva coordinació. No obstant, al igual que a la majoria de literatura especialitzada, aquests autors utilitzen ambdós conceptes indistintament.

La síntesi de finalitats generals que Torrego Seijo et al., (2014) assenyalen en referència a l'acció tutorial són:

- Contribuir a la personalització de l'educació, es a dir, al seu caràcter integral, afavorint el desenvolupament de tots els aspectes de la persona i contribuint també a una educació individualitzada, referida a persones concretes, amb les seves actituds i interessos.

- Preveure les dificultats d'aprenentatge i no només assistir-les quan s'han produït, anticipant-se a elles i evitant, l'abandonament, el fracàs i la inadaptació escolar.
- Contribuir al desenvolupament d'una educació per a tots, que faciliti l'aprenentatge i la participació des d'una perspectiva inclusiva.
- Afavorir la integració i la participació activa dels alumnes en la vida del centre, millorant la convivència escolar i potenciant la resolució pacífica i constructiva dels conflictes.
- Afavorir els processos de maduresa personal, de desenvolupament de la pròpia identitat i sistema de valors, així com de la progressiva presa de decisions a mesura que els alumnes han d'anar enfrontant-se a diferents moments en els quals hauran de posicionar-se davant diferents alternatives acadèmiques o professionals.
- Contribuir a la adequada relació e interacció entre els diferents integrants de la comunitat educativa: professors, alumnes i família, així com d'entre la comunitat educativa i l'entorn social.

Encara que la comunitat educativa ha d'estar implicada en l'acció tutorial, existeixen diversos nivells de responsabilitat en el seu desenvolupament. Per a que l'acció tutorial sigui una realitat es precisa de la implicació coordinada de tots els agents educatius del centre (professors, tutors, equip directiu, famílies, alumnat). En l'etapa de Secundària, són responsables tant els tutors del grup d'alumnes com el Departament d'Orientació del centre (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014).

L'acció tutorial ha de ser entesa com una tasca d'equip en la qual el tutor és el coordinador i el responsable de cada grup classe, però no l'únic responsable, ja que cada membre de la comunitat educativa escolar pot i ha de de dur a terme una tasca tutorial.

D'aquesta manera, es va una mica més enllà per a individualitzar l'ensenyament-aprenentatge i en aquest sentit, la tutoria i el tutor són elements destacats.

2.1.1 La tutoria i el tutor

La realitat social i educativa ha fet que les atribucions del professorat hagin anat variant durant els darrers anys. Les tasques en el treball tutorial cada cop són més àmplies i un dels principals causants d'això és la gran diversitat que es dona a les aules. A la vegada, això comporta una necessitat, cada cop més complexa,

d'acompanyament en el creixement personal de l'alumnat per a que pugui entendre i moure's millor dins de la societat (Giner Tarrida, 2011).

En aquest àmbit, com bé afirma Adell (2009: 1) "*la tutoria és una peça clau per el desenvolupament personal i de progrés de l'alumnat*". Per tant, és així com la tutoria esdevé el primer referent en orientació que té l'alumnat (Giner Tarrida, 2012).

Com bé assenyala Pastor (1995), la tutoria implica una relació individualitzada amb l'alumne en l'estructura i dinàmica de les seves actituds, aptituds, coneixements i interessos. Ha d'afavorir la integració de coneixements i experiències de diferents àmbits educatius, i col·laborar en aglutinar l'experiència escolar i la vida quotidiana extraescolar.

De manera més específica, González Benito & Vélaz de Medrano Ureta (2014) assenyalen les funcions que es refereixen a la intervenció orientadora del tutor i del professorat a nivell de l'aula mitjançant:

- *Coneixement de l'alumnat*, de les competències i interessos de cada alumne amb objectiu d'orientar-lo en el seu procés d'aprenentatge i en la presa de decisions personals i acadèmiques.
- *Orientació acadèmica*, atenent a les dificultats d'aprenentatge dels alumnes per poder procedir a l'adequació personal del currículum.
- *Orientació personal, vocacional i professional*, assessorant als alumnes sobre el seu potencial, fent-los prendre consciència dels seus interessos, facilitant-los una introducció a les professions, i valorant les opcions acadèmiques.
- *Participació i integració de l'alumnat*, afavorint la integració i participació dels alumnes en la vida del centre, i la millora de la convivència.
- *Planificació i coordinació dels processos d'ensenyament i avaluació amb el professorat*, amb la finalitat d'assegurar la coherència educativa en el desenvolupament de les programacions.
- *Coordinació família i escola*, facilitant la cooperació educativa entre els mestres i els pares dels alumnes.
- *Seguiment i avaluació dels alumnes*, coordinant el procés d'avaluació i les decisions respecte a la promoció de l'alumnat del seu grup.
- *Planificació i avaluació de l'acció tutorial*, mitjançant la participació en el desenvolupament i valoració del Pla d'Acció Tutorial del centre.

A través de la tutoria, es garanteix el compliment del dret de l'alumne a rebre la orientació, i no hi ha cap dubte de què el subsistema de tutoria es veu condicionat pel model general d'orientació en què s'emmarca.

En el moment en què ens trobem en la pràctica docent, observem que hi ha eines tutorial de diferents tipus que poden ajudar al professorat en el seu treball diari (Arnaiz, 1994; citat a Argüís, 2001)

- *La tutoria individual.* Definida com a l'acció del professor-tutor amb l'alumne, considerant les seves qualitats, els seus èxits, els seus fracassos, la seva manera de ser i d'actuar. En la tutoria individual el, el professor-tutor pretindrà:
 - Conèixer la situació de cada alumne.
 - Ajudar-lo personalment.
 - Orientar-lo en la planificació i execució de les seves tasques escolars.
 - Orientar-lo en l'elecció dels estudis i professions d'acord amb els seus interessos i capacitats.

Un dels aspectes més valuosos de la tutoria individual és l'autoestima, la visió positiva que l'alumnat té de si mateix. L'adolescent amb autoestima actuarà independentment, assumirà responsabilitats, afrontarà nous reptes amb entusiasme, estarà orgullós dels seus assoliments, demostrarà les seves emocions, tolerarà bé la frustració i se sentirà capaç d'influir en els altres.

- *La tutoria de grup.* Actuació del tutor en un grup d'alumnes, generalment en el grup-classe. El tutor ajudarà als alumnes en la orientació del currículum i en la participació activa en la vida del centre. Col·laborarà amb els professors que intervenen en el grup d'alumnes i aportarà a cadascun dels professors la informació necessària sobre cada alumne i grup.
- *Les tutories tècniques.* Responsabilitats que la Junta Directiva encomana a professors que no han estat designats com a tutors de cap grup d'alumnes. Poden figurar la coordinació de les experiències pedagògiques, les activitats de formació permanent, el reforç dels plans d'acció tutorial que s'apliquen i el manteniment de laboratoris, biblioteques, audiovisuals, etc.
- *Les tutories de pràctiques a empreses.* Són tutories per a cada branca de la formació en especialització professional. Els tutors de pràctiques són responsables del control i seguiment de les pràctiques en les empreses en

règim de conveni. Aquestes tutories impliquen responsabilitats per part del centre escolar i de l'empresa.

- *La co-tutoria.* És aquella en la qual hi ha la presència d'un altre professors que ajuda al tutor. El cotutor actua com a reforç i ajuda en la realització de determinades tasques.

Segons Torrego Seijo et al. (2014) és necessària la figura del tutor com a coordinador i com a encarregat de realitzar d'una manera més directa les tasques d'orientació amb el seu grup d'alumnes.

La paraula "tutor", deriva del verb llatí «*tueri*» que vol dir "vetllar per", "protegir", "defensar". A principis del segle XV se li atorga el significat de «el que cuida i protegeix a un menor o a una altra persona desafavorida». En l'actualitat, en el Diccionari de la Llengua Catalana es defineix com «*persona encarregada de la tutela d'algú*», «*professor responsable de l'educació individual dins un grup d'alumnes*». ("Diccionari de la Llengua Catalana de l'IEC.," n.d.)

Com bé assenyalen González Benito & Vélaz de Medrano Ureta (2014) "*no existeix un consens en quant a la definició del terme «tutor» i de les seves funcions en l'àmbit educatiu*". Malgrat això, en totes les definicions realitzades per la literatura se li atribueixen com a objectiu cardinal la formació integral de la persona i se subratllen «*elements comuns que s'associen a les funcions d'assessorament, ajuda i orientació*» (Monge Crespo, 2010: 97). A continuació es farà un recull de les definicions citades en els darrers quinze anys:

Definicions	
Riart, 1999 citat a Arnaiz i Pascual & Riart i Vendrell, 1999	El tutor és un dels agents de l'orientació. És la persona capacitada, amb aptituds, coneixements, maduresa personal i afectiva adequades, per orientar als alumnes i al grup classe, dinamitzar i canalitzar els elements que interactuen amb l'alumnat, gestionant-lo administrativament i determinant les condicions per a que es duguin a terme.
Galve Manzano & Ayala Flores, 2002	El tutor és el professor que coordina els processos educatius d'un grup-classe, coordinant la dinàmica educativa i orientadora dels seus alumnes a través del Pla d'Acció Tutorial (PAT)
Méndez Zeballos, 2007	El tutor és l'eix d'aquelles relacions educatives i és el responsable que les intencions educatives de tots els professionals que treballen amb un determinat grup d'alumnes no es quedin en simples plantejaments teòrics, sino que es duguin a terme en la pràctica i arribin als nens i nenes

Río Sadornil & Martínez González, 2007	La persona del tutor és la que garanteix que l'acció tutorial sigui una realitat en els centres educatius. Des de la seva condició de docent i responsable del seu grup d'alumnes, assumeix la principal responsabilitat: vetllar per a què s'assoleixin els objectius educatius i millori la qualitat de l'ensenyament.
Lara Ramos, 2008	El tutor és un agent bàsic i fonamental per generar els processos d'orientació que precisen els seus alumnes. Una tasca tutorial que té, per una altra part, com a finalitat principal atendre els aspectes del desenvolupament, maduració, orientació i aprenentatge, tant considerats individualment com en grup.
Álvarez González & Bisquerra Alzina, 2012a	El tutor és el professor que s'encarrega de coordinar el desenvolupament integral de la personalitat de l'alumnat, principalment en el què es refereix a aquells aspectes del desenvolupament que no estan suficientment contemplats en els continguts de les matèries acadèmiques ordinàries [...]. S'encarrega de dinamitzar l'acció tutorial de tot l'equip de docents.
Pantoja Vallejo, 2013	Tutor és aquell professor expert que, a més de la seva funció docent, s'ocupa de la integració de l'alumne en aspectes relacionats amb la seva escolaritat, vocació i personalitat, d'un millor coneixement de si mateix i del assoliment de les fites que el fan sentir-se plenament realitzat com a persona.

Figura 2 Definicions de la figura de tutor. Adaptació de González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, (2014)

D'aquesta manera, entenem que el professor designat com a tutor es converteix en la peça clau del procés educatiu i en el punt de partida de les activitats docents, adquirint una importància decisiva al convertir-se en l'eix que impulsa, coordina i recull les aportacions i suggeriments de tots els agents de la comunitat educativa. Per això, ha de ser el docent que millor coneix als alumnes del seu grup, que es responsabilitza d'establir les seves possibilitats i progressos i d'orientar-los d'una manera directa i immediata (Lázaro i Asensi, 1989 citat a González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014).

Les funcions generals del tutor, degut a que la funció tutorial és una activitat orientadora realitzada especialment pel professor-tutor, són les mateixes que les de l'acció tutorial, ja que aquesta es la persona responsable de què es compleixin a través de diverses tasques (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014).

Per tant, en la següent figura resumim les funcions generals mencionades entorn als quatre àmbits destacats per Torrego Seijo et al. (2014):

FUNCIONS DEL TUTOR	Alumnat	<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer les característiques personals de l'alumne. • Detectar i atendre les dificultats d'aprenentatge i relació. • Orientar sobre possibilitats acadèmiques i professionals. • Afavorir el funcionament i l'organització del grup. • Facilitar la integració positiva i la participació dels alumnes en el grup. • Preveure i tractar els problemes de convivència. • Canalitzar problemes i inquietuds dels alumnes.
	Equip docent	<ul style="list-style-type: none"> • Informar i coordinar el procés educatiu. • Coordinar el procés d'avaluació. • Coordinar l'adopció de mesures educatives acords a les necessitats del grup-classe.
	Famílies	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a les famílies del funcionament del centre i del rendiment dels alumnes, en grup i individualment. • Facilitar estratègies de recolzament en l'educació dels seus fills. • Afavorir els mitjans de participació de les famílies • Informar i coordinar el procés educatiu.
	Estructures d'orientació	<ul style="list-style-type: none"> • Col·laborar d'acord amb el cap d'estudis en les següents tasques: • La planificació del Pla d'Acció Tutorial. • Les mesures d'atenció a la diversitat. • Coordinació amb serveis i associacions de l'entorn.

Figura 3 Funcions i àmbits d'intervenció del tutor (Torrego Seijo et al., 2014)

Com podem veure, la tasca del tutor ha de donar resposta a una gran diversitat de tasques professionals, cosa que implica la necessitat d'adquirir unes determinades competències. Giner Tarrida (2012) va realitzar una investigació en la qual es va fer una revisió sobre diferents fonts relacionades amb l'acció tutorial, i defineix la *competència tutorial* com:

“La capacitat de donar una resposta el més òptima possible, considerant el context i l'entorn, a situacions i problemes que es plantegen al professorat-tutor en el seu exercici professional, aplicant certes habilitats, coneixements adequats i prenent una actitud determinada, que està guiada per principis ètics.” (Giner Tarrida, 2012: 28)

A més a més, va construir el marc competencial del tutor a partir de la informació recollida. Aquest marc està constituït per competències transversals, comuns a moltes especialitats professionals, i específiques pròpies de l'acció tutorial, validades a partir d'aquesta investigació. A continuació es presenta la categorització competencial construïda:

A) Competències generals:

<p><i>Principis ètics d'implicació.</i> Es sent compromès amb la tasca de tutor. Actituds que ajuden al creixement de l'alumnat en la seva tutoria, mostrant respecte i acceptant a la persona com a tal a partir d'uns valors personals que l'acompanyen</p>
<p><i>Adaptació al canvi.</i> 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 es puguin detectar.</p>
<p><i>Autogestió/Organització.</i> Estableix objectius i prioritats. Delimita responsabilitats i tasques adequades a cada grup, persona o situació. Gestiona i planifica el temps programat i actua seguint aquesta planificació.</p>
<p><i>Autonomia.</i> Duu 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.</p>
<p><i>Comunicació.</i> Sap escoltar. Transmet missatges amb claredat i precisió utilitzant els diferents elements a la seva disposició. Té capacitat empàtica i assertiva. Gestiona els processos comunicatius per la millora relacional.</p>
<p><i>Gestió emocional.</i> Detecta les pròpies emocions i les de les persones que l'envolten, fent una gestió adequada per donar una resposta que respongui als valors personals que l'acompanyen o que vulgui transmetre.</p>
<p><i>Desenvolupament personal.</i> 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.</p>
<p><i>Lideratge.</i> Té capacitat de confluir amb les persones, per poder influir, amb la finalitat d'ajudar en el creixement dels alumnes que tutela.</p>
<p><i>Treball en equip.</i> Sap treballar amb un equip de diferents professionals. Capacitat de donar i rebre en xarxa, de saber acceptar responsabilitats que li toquen i posar límits a unes altres que no són del seu àmbit.</p>

B) Competències específiques

<p>1. <i>Gestió del marc legal.</i> Saber entendre i aplicar els coneixements relacionats amb els drets i deures dels tutors i dels alumnes, les instruccions de principi de curs publicades pel Departament d'Educació i tot allò relacionat amb la legislació vigent en l'àmbit de la tutoria.</p>
<p>2. <i>Gestió i dinamització de grup.</i> Saber passar d'un agrupament d'alumnes a un grup-classe, 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 què es puguin produir canvis que els ajudin a créixer com persones.</p>
<p>3. <i>Gestió, seguiment i orientació acadèmica dels alumnes.</i> Aquelles tècniques d'acompanyament acadèmic i d'orientació als alumnes, 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 això amb la coordinació de l'equip docent del seu grup-classe.</p>

4. <i>Gestió, seguiment i orientació personal dels alumnes.</i> Saber gestionar les relacions amb l'alumnat i tenir coneixement de les tècniques d'entrevista amb alumnes i la capacitat per poder 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. <i>Gestió, seguiment i orientació a les famílies.</i> 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 transmetre i obtenir informació rellevant, per poder col·laborar. Tenir la capacitat de detectar riscos psicosocials i de salut per poder intervenir i/o derivar si és necessari.
6. <i>Gestió dels conflictes i millora de la convivència.</i> Disposar de coneixements bàsics per millorar la convivència i gestionar els conflictes mitjançant el coneixement de tècniques i estratègies relacionals, de diàleg i/o mediació per abordar-los de manera no violenta i realitzar una tasca de prevenció sobre els mateixos.
7. <i>Gestió i coordinació amb l'equip docent.</i> Saber gestionar la relació amb l'equip docent que intervé en el grup-classe per poder donar una resposta col·legiada en el funcionament de l'alumnat, tant individualment com en grup
8. <i>Gestió i coordinació amb els serveis externs.</i> Saber treballar en xarxa amb els diferents serveis externs que actuen en el centre recolzant la tasca educativa i d'atenció social.

2.2 Krishnamurti, l'educació i l'orientació educativa.

Experiència a Brockwood Park School

Durant la primera part del treball, s'ha donat molta importància a les relacions que s'estableixen entre els conceptes d'orientació, orientació educativa, acció tutorial, tutor, educació... Tots aquests termes que han anat apareixent durant els fragments anteriors, els vinculo directament amb la meva experiència personal, quan durant aquest curs 2015-2016 vaig fer les Pràctiques del Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària a un centre d'educació lliure d'Anglaterra. Vaig tenir la possibilitat d'endinsar-me en el dia a dia del centre, vivint allà i compartint moltes estones amb alumnes, professors i altres *staff members*. Per això, algunes de les converses que vaig tenir estan annexades al final d'aquest treball, i em serveixen com a referència de la pròpia experiència viscuda.

El centre on vaig estar durant aquest període és conegut com a Brockwood Park School. És un centre d'ensenyança mixta amb règim d'internat situat al sud d'Anglaterra, a prop del poble de Bramdean (regió de Hampshire). Al voltant de 60 alumnes d'entre 14 i 19 anys s'allotgen en aquest centre. Més enllà d'això, a l'escola no es té la percepció d'internat, sinó que el clima és el d'una família multicultural, ja que en ella es matriculen alumnes d'arreu del món.

L'escola va ser fundada l'any 1989 pel filòsof i educador Jiddu Krishnamurti (1895-1986). Les intencions amb les quals va fundar el centre, segons les seves xerrades públiques, llibres i publicacions poden resumir-se en:

- Educar el comportament humà en la seva totalitat.
- Educar el què són la llibertat i la responsabilitat en relació amb els altres i la societat moderna.
- Veure la possibilitat de comportar-se lliurement centrant l'acció en un mateix i en el conflicte intern.
- Descobrir el talent propi i què és el correcte en la vida
- Despertar el sentit de l'excel·lència acadèmica i en la conducta diària
- Aprendre el sentit de la cura, l'ús i l'exercici del cos humà.
- Apreciar la naturalesa, veient el nostre llor i la responsabilitat en ella.
- Trobar la claredat que pot venir al tenir un sentit de l'ordre i valorar el silenci.

En moltes de les seves obres literàries, aquest autor ha tractat temes com l'amor, l'odi, la por, l'autoritat, el poder, la cultura, el temps, les relacions, la llibertat, el condicionament, els conflictes, la veritat... Però el tema que realment ens interessa és el de la seva visió de l'educació, i de com es fa el procés d'orientació educativa des d'aquesta perspectiva.

Krishnamurti (2007) considera que, especialment en els col·legis i universitats, estem produint "*amb motlle*" a un tipus d'ésser humà que el seu principal interès en la vida és trobar seguretat, arribar a ser un personatge important o, merament divertir-se amb la mínima reflexió possible. En aquest sentit assenyala que "*l'educació convencional fa summament difícil el pensament independent*" (Krishnamurti, 2007)

Des d'aquest punt de vista, l'educació no és la simple adquisició de coneixements, ni col·leccionar dades, sinó veure el significat de la vida com un tot. Segons l'autor, això no es pot fer des d'un únic punt de vista, com fan els governs, les religions organitzades i els partits autoritaris.

Quan parla de les funcions de l'educació comenta el següent:

"La funció de l'educació és crear éssers humans integrats, i per tant, intel·ligents. Podem adquirir títols i ser eficients en l'aspecte mecànic sense ser intel·ligents. La intel·ligència no és mera informació; no es deriva dels llibres ni consisteix en la capacitat de reaccionar hàbilment en defensa pròpia o de fer afirmacions agressives. [...] Mesurem la intel·ligència en termes de títols i exàmens i hem desenvolupat ments astutes que esquiven els problemes humans vitals. Intel·ligència és la capacitat per

percebre allò essencial, el què «és» i educació és el procés de despertar aquestes capacitats en nosaltres mateixos i en els altres” (Krishnamurti, 2007)

Quan Krishnamurti parla de l'educació actual, considera que és un fracàs complet perquè li dóna massa importància a la tècnica. L'organització de la societat ens incita a voler l'eficiència de les coses, a allò que ens donarà l'èxit, i assenyala que *“Segons està ara organitzada la societat, enviem als nostres fills a l'escola per poder aprendre alguna tècnica amb la qual puguin guanyar-se la vida. Volem fer dels nostres fills, especialistes, esperant així donar-los-hi una estabilitat econòmica segura”*, assenyala Krishnamurti.

És un fracàs perquè se centra en la tècnica, en l'eficiència, i destrueix a les persones. Cultivar la capacitat i l'eficiència sense la comprensió de la vida, sense tenir una percepció del pensament, aconseguirà augmentar la nostra crueltat, les guerres i posar en perill la nostra integritat.

Brockwood Park School es preocupa en un sentit molt ampli de la comprensió de l'ésser humà i del món que ens envolta d'una manera molt profunda. Per poder dur a terme aquest aprenentatge, Krishnamurti assenyala que és important tenir escoles amb un número limitat d'alumnes i veritables educadors, per practicar els últims mètodes en grans institucions.

Al establir enormes institucions i disposar de molts mestres que depenen d'un sistema, en comptes de comprendre i observar les relacions amb l'alumne, com a individu, s'encoratgen en l'acumulació de dades, en el desenvolupament de la capacitat i de l'hàbit de pensar mecànicament, d'acord amb un patró. Assegura que *“res d'això ajuda a l'alumne a créixer per a convertir-se en un ésser integrat”* (Krishnamurti, 2007).

D'aquesta manera considera que l'educador ha de disposar lliurement de cert temps i ha de ser responsable solament del nombre d'alumnes que ell pugui manejar, ja que una relació directa i vital entre professor i els seus alumnes es quasi impossible quan aquest està angoixat i es sent responsable d'un gran nombre d'alumnes. Per tant, tot es converteix en una situació difícil de controlar.

Arribats a aquest punt, ens trobem amb la pregunta de: Quin paper té la orientació educativa de l'alumne? Parlant sobre aquest concepte i relacionant-lo amb la funció del professor-tutor, Krishnamurti comenta el següent:

La resposta a aquesta pregunta depèn del què s'entengui per «orientació». Si els mestres han desterrat dels seus cors tot el temor i desig de domini, llavors poden

ajudar a l'alumne a tenir llibertat i comprensió creadora. Si hi ha un desig conscient o inconscient de guiar-lo cap a una fita determinada, llavors està clar que obstaculitzen el seu desenvolupament. L'orientació cap a un objectiu determinat, ja sigui creat per un mateix o imposat per un altre, fa perdre l'acció creativa.

Si l'educador està preocupat per la llibertat individual, i no pels seus propis conceptes preconcebuts, ajudarà al nen a descobrir la llibertat, estimulant-lo a comprendre el seu propi ambient, el seu propi temperament, els seus antecedents religiosos i familiars, amb totes les influències i efectes que possiblement tenen sobre ell. Si hi ha amor i llibertat en els cors dels mestres, s'aproximaran a cada alumne atents a les seves necessitats i dificultats. Llavors no seran mers autòmats que actuen d'acord amb mètodes i fórmules, sinó éssers humans espontanis, sempre alertes i vigilants. (Krishnamurti, 2007)

Per tant, és funció dels mestres “ajudar al nen a descobrir els seus interessos. [...] És de gran importància que cadascú busqui el què vol fer i després vegi si val la pena fer-ho. [...] La veritable educació ha d'ajudar a l'alumne, no només a desenvolupar les seves capacitats, sinó també a entendre el seu interès suprem” (Krishnamurti, 2007)

L'organització de l'escola ajuda al bon desenvolupament de la tasca d'orientació educativa. Durant una de les converses realitzades amb un dels *co-principals*, el Gopal, aquest assenyalava que tots els alumnes tenen tres persones de referència durant cada curs acadèmic.

El primer és l'anomenat *Pastor*. Aquesta persona és l'encarregada de coordinar els aspectes més organitzatius dels alumnes, dels seus tutors i de les seves experiències acadèmiques. S'encarrega de la distribució dels professors i alumnes, de la supervisió d'aquells aspectes més normatius i de reglament intern de l'escola, i de vetllar per la seguretat dels joves del centre. També assumeix una mica de vincle entre alumnes, escola i família, però en aquest aspecte, Brockwood Park School està força desconnectat del context familiar dels alumnes. El fet de passar la majoria del temps internats a l'escola, fa que l'escola sigui el context d'aprenentatge més potent, per no dir l'únic, en el qual es desenvolupen els nens i les nenes.

La segona persona de referència de la qual disposen els alumnes de Brockwood és el *tutor*. Aquest s'encarrega d'acompanyar a l'alumne en aquells aspectes de caràcter “personal” com pot ser el compliment de les normes, les seves sensacions a l'escola, els vincles d'amics que pugui tenir i els diversos conflictes que puguin sorgir extra-acadèmicament.

Finalment, la tercera persona de referència de l'escola és el que anomenen l'*academic adviser*. Aquesta figura és un membre de l'*staff* que s'encarrega de conèixer i orientar als alumnes que té sota tutorització en l'aspecte acadèmic. També li fa el seguiment durant el curs per saber si els objectius que es plantegen a principi de curs es compleixen o si el rumb que segueix l'alumne en el seu procés d'aprenentatge ha de ser diferent. En aquest sentit, l'escola es caracteritza per plantejar un currículum individualitzat per a cada alumne. Aquí trobem que aquestes persones de referència tenen molt de pes en les decisions del centre, juntament amb l'opinió/decisió de l'alumne.

En l'àmbit acadèmic, quan els alumnes arriben a l'escola, aquesta els ofereix diverses vies segons el Pla Educatiu. Poden estudiar pel seu compte, poden ser preparats pels GCSEs, també pels A Levels, fer projectes individuals o poden plantejar-se algunes preguntes per fer treballs a partir de projectes que organitzen alguns professors.

Per fer aquesta selecció del "seu currículum", els alumnes es reuneixen amb el seu *tutor* i l'*academic adviser*. Entre tots, es tria l'opció que més s'adequaria a cada estudiant, tenint en compte els seus gustos, les seves inquietuds, l'edat i aquells aspectes que més l'interessen. Algunes vegades, hi ha un grup d'alumnes que està orientat de manera diferent pel seu *academic adviser*. Parlo d'aquells alumnes als que anomenen "*leavers*". Són aquells que es troben en el seu darrer any a Brockwood, i estan orientats per una persona que s'encarrega de donar-los la darrera empenta cap a la societat. Depenent del que vulgui cada alumne, s'intenta donar una sortida més professional, acadèmica, o simplement, d'aconsellament sobre diferents opcions a fer per quan surtin del centre.

Segons les consideracions establertes per Krishnamurti, citades en paràgrafs anteriors, es considerava que els professors no havien d'estar a càrrec de molts alumnes, degut a que això podia empitjorar el seu procés educatiu. D'aquesta manera, cada professor té sota la seva responsabilitat com a màxim a set alumnes, dintre de les funcions de *tutor* i/o *academic adviser*. Per tant, no és una gran quantitat d'alumnes per fer el seguiment.

També s'intenta que a les classes el nombre d'alumnes no superi els deu o dotze, degut a que així es pot tenir una millor relació amb cadascun d'ells i crear millors vincles professor-alumne.

Després de parlar amb alguns dels alumnes de l'escola, es pot considerar que aquest és un altre punt fort de Brockwood Park School. El fet de ser tant proper, que les

classes siguin reduïdes, que el clima d'aprenentatge sigui positiu, que es visqui en comunitat... tot això crea unes relacions molt fortes. Alguns dels alumnes, les converses asseguren que tenen molt bona relació amb els seus professors. Moltes vegades, els professors amb els quals preparen els seus exàmens o treballen en els seus projectes, creen vincles molt més potents que amb els propis *tutors* o *academic adviser*.

Des del punt de vista de l'experiència, el procés d'acompanyament que tenen els alumnes en aquesta escola és constant. Es treballa en un procés d'ensenyament-aprenentatge continu. El fet de conèixer moltes hores amb les mateixes persones i amb els alumnes, fa que aquestes relacions siguin molt potents. És un dels beneficis que té viure en comunitat.

Qualsevol moment és bo per parlar amb alguns dels teus amics, companys de classe, professors o persones de referència mencionades anteriorment. Es realitzen molts diàlegs i s'aprofiten molt les hores en les quals tota la comunitat que viu al centre comparteix espai. Amb això, ens referim tant a les hores d'esmorzar, dinar, sopar, com en el moment del matí que et toca fer una tasca domèstica amb altres companys, com en els *tea times*, en les hores d'estudi que hi ha durant la setmana, i inclús en aquells trajectes amb autobús quan es dirigeixen a les diferents entitats esportives del voltant per poder practicar algun esport. En aquest sentit, qualsevol estona és bona per poder comentar qualsevol inquietud que tinguis i poder parlar obertament i amb tranquil·litat sobre aquelles qüestions que et preocupen, tant a nivell acadèmic com personal.

El fet de coincidir amb el teu professor en aquelles coses que t'agraden, fa que els alumnes siguin més propers i estiguin més oberts a aquestes figures educatives. En relació amb aquest tema, voldria comentar una de les reflexions de Krishnamurti:

Quina és la veritable funció d'un educador? Què és l'educació? Estem educats en absolut? Atès que es transfereixen uns exàmens, tenen un treball, competint, lluitant, ambiciosament, és això l'educació? Què és un educador? És ell qui prepara l'estudiant per a un lloc de treball, més que una feina, pels èxits tècnics per tal de guanyar-se la vida? Això és tot el que sabem en l'actualitat. Hi ha grans escoles, universitats, on es prepara la joventut, nen o nena, per tenir una feina, per tenir coneixements tècnics, perquè ell o ella pugui tenir un mitjà de vida. És aquesta la veritable funció d'un educador? Hi ha d'haver alguna cosa més que això, perquè és massa mecànica. (Krishnamurti, n.d.)

Reflexionant sobre aquest paràgraf, a Brockwood Park School es considera que el professor, tot i ser un exemple, no ha de sentir-se com a tal. Perquè aquest haurà de

fer que l'alumnat vulgui assolir la veritat sobre els temes que l'interessin. Fer que no es creguin al cent per cent allò que el professor diu, que vulguin anar més enllà, que investiguin i trobin la seva pròpia veritat de l'aprenentatge que a ells mateixos els interessi. Quan els alumnes entren en aquest procés de voler veure la veritable veritat, no cal cap exemple amb forma de docent.

Per això, es considera que l'educació comença amb l'educador, el qual s'ha de conèixer a si mateix i estar lliure de patrons i pensaments preestablerts. Depenent de com sigui el docent, així serà la seva ensenyança. Llavors, si l'alumne va a l'escola a rebre una direcció i ajuda, i el professor, tutor, orientador, està confós i dominat per les teories, l'alumne acabarà esdevenint el mateix que el professor.

Per això és molt important que el tutor-professor sigui un acompanyant en el procés d'aprenentatge i no orienti a l'alumne a prendre aquelles decisions que ell mateix no té clares.

Deixar de banda els prejudicis i les expectatives que sorgeixen en els diferents contextos en els quals un professor es desenvolupa és una tasca difícil, ja que en el procés d'ensenyament-aprenentatge no només intervenen les variables cognitives, sinó també les afectives. La recerca sobre els factors que afecten al rendiment acadèmic ha generat forces discussions. Un d'ells és el relacionat amb les expectatives dels professors sobre els seus alumnes (Tsiplakides & Keramida, 2010). Aquest aspecte el comentarem en el següent apartat, on constatarem que les expectatives dels professors tenen repercussions en el desenvolupament dels alumnes.

2.3 Influència de les expectatives dels professors en el procés d'acompanyament dels alumnes

Els individus actuem i fem les nostres accions en base a una sèrie de criteris que determinen el nostre comportament i la nostra personalitat. Cada subjecte, actua segons el seu criteri.

Molts dels nostres actes estan directament influenciats pel què el nostre entorn espera de nosaltres, seguint determinats patrons de conducta basats en criteris socials, psicològics, culturals o personals (Rosenthal & Jacobson, 1968). En efecte, la societat, l'ambient en el qual ens movem i vivim i, en definitiva, el contextos que ens envolten

(família, professió, amics i companys, grup o estatus social...) afecten al nostre comportament.

Podem considerar que no només és important la percepció que tenim de nosaltres mateixos, sinó també la que tenen els altres de nosaltres. En aquest sentit, "l'Efecte Pigmalión és el procés mitjançant el qual les creences i expectatives d'una persona respecte a una altra afecten de tal manera a la seva conducta que la segona tendeix a confirmar-les" (Feito Blanco et al., 2012: 33; citat a Díez Pérez, 2013)

En l'àmbit educatiu, diversos investigadors han dut a terme experiments sobre l'Efecte Pigmalión. El més reconegut és el realitzat per Robert Rosenthal i Leoneore Jacobson, l'any 1968, titulat "Pigmalión a l'aula". L'estudi va consistir en informar a un grup de professors de primària que als seus alumnes se'ls havia realitzat un test que avaluava les seves capacitats intel·lectuals. Un cop realitzat, es va dir als professors quins van ser aquells alumnes que havien tret millors resultats i, per tant, els que tindrien millor rendiment durant el curs escolar. Tal i com van predir, després de vuit mesos es va confirmar que el rendiment d'aquest grup d'alumnes va ser molt més elevat que el de la resta. El curiós del cas, és que aquest suposat test realitzat a principi de curs mai es va dur a terme, sino que els alumnes marcats com a "brillants" van ser escollits d'entre tota la classe a l'atzar.

A partir d'aquí, els investigadors conclouen que els professors van crear tan altes expectatives sobre aquests alumnes que van actuar a favor del seu compliment. D'alguna manera, els mestres van convertir les seves percepcions sobre cada alumne en una didàctica individualitzada que els va portar a confirmar el que els havien avisat que passaria.

El sociòleg americà William Isaac Tomas en el seu llibre *The child in America: behavior problems and programs* va desenvolupar la idea de que si els individus defineixen les situacions com a reals, són reals en les seves conseqüències (1928). A partir d'aquest principi, Robert K. Merton (1970) assenyala el concepte de "profecia autocomplerta", definint-lo com "*una definició falsa de la situació que suscita una conducta nova, el qual converteix en vertader el concepte originàriament fals*" (Merton, 1970; citat a Díez Pérez, 2013).

La profecia autocomplerta ha estat àmpliament estudiada en condicions d'aula (Brophy, 1983; Jussim, 1986). Aplicat a les classes, la profecia autocomplerta es refereix a situacions en què les expectatives del professor fan que el rendiment dels

estudiants sigui coincident amb les expectatives del seu professors (Trouilloud & Sarrazin, 2002).

Davant d'aquestes afirmacions, considerarem important que el professor sigui el més transparent possible en el procés d'orientació de l'alumne, deixant de banda les seves idees preestablertes dels alumnes. Per això, és important que l'alumne arribi ell mateix als seus aprenentatges i prengui les decisions per ell mateix, i que el professor sigui un acompanyant de l'alumne en el seu camí.

Algunes investigacions en aquest àmbit recolzen la idea de que les expectatives dels professors poden afectar als resultats, a l'autoestima, a la motivació i al rendiment dels alumnes (Cousineau & Luke, 1990; Marte, Gagnon, Pelletier-Murphy & Grenier, 1999; Martinek, 1981, 1988, 1989; Martinek & Karper, 1984; i Morency, 1990; citat a Trouilloud & Sarrazin, 2002).

Aquests professors o tutors són els que, en la majoria dels casos, també estan influenciats i dictaminats sota el model educatiu actual. Segons l'educador britànic Ken Robinson (2009), els sistemes educatius d'avui en dia encara estan ideats per les funcions dels segles XVIII i XIX, és a dir, per tal de poder respondre als interessos econòmics marcats per la Revolució Industrial. Juntament amb això, destaca tres característiques particulars dels sistemes educatius de la majoria de llocs del món. La primera és l'obsessió per certes habilitats, en especial les paraules i els números; la segona és que encara hi ha una jerarquització de les matèries; i la tercera és que existeix una creixent dependència de determinats tipus d'avaluació.

Aquests aspectes tenen molt a veure amb la visió reduccionista del què és la intel·ligència i la capacitat personal. El fet d'establir que s'ha de saber de matemàtiques, ciències i llengües fa que es descuidin algunes altres habilitats molt importants. Robinson (2009) també assenyala que aquesta aproximació de l'educació estratificada i igual per a tothom, margina a aquelles persones que no estan preparades per naturalesa per aprendre en aquest àmbit. Els nostres sistemes educatius valoren molt el conèixer la resposta a una pregunta.

Quan l'autor del llibre comenta que "estem donant més importància que mai a la conformitat i a trobar les respostes «correctes»" (Robinson, 2009: 33) és normal que pensem en el paper que tenen els educadors, professors i tutors en aquest àmbit. L'estructura educativa fa que el cos docent treballi amb una resposta marcada, fent que els alumnes l'assoleixin.

Els límits fixats sobre com han d'ensenyar els professors i com han d'aprendre els alumnes no són beneficiosos per aquests, com tampoc ho són que els membres d'un equip docent pensin que els alumnes intel·ligents són aquells que treuen més bones notes.

Ningú és només una simple puntuació intel·lectual o una escala lineal. Dues persones amb les mateixes qualificacions no faran les mateixes coses, ni compartiran els mateixos interessos, ni assoliran els mateixos objectius en la vida. En aquest sentit, destaco el documental anomenat *Inteligencias singulares*, dirigit per Juan José Millás (Millas, 2006), on es veuen diverses converses amb persones que van ser catalogades de "tontes" o "mals estudiants" a l'escola, i que han tingut èxit. Alguns dels entrevistats són Pablo Motos, productor i presentador del programa *El Hormiguero*; Gonzo Suárez, creador del videojoc "Comandos", un dels més venuts del món; i Enrique Sanfrancisco, actor i humorista.

Actualment, en el nucli de la definició d'intel·ligència trobem l'habilitat acadèmica, el domini dels exàmens segons la jerarquia establerta de les assignatures i la representació del concepte de coeficient intel·lectual (Robinson, 2009). Per tant, com a professors hem de deixar de banda aquestes idees i veure més enllà dels aspectes lògics i estandarditzats.

Tot aquest fet, ve corroborat per la idea de què no existeix una sola intel·ligència, sinó un conjunt d'intel·ligències diferents i relativament independents. Aquestes són les bases de la *Teoria de les intel·ligències múltiples* desenvolupada per Howard Gardner (1983). Aquest professor de psicologia de la Universitat de Harvard, va investigar durant molts anys el desenvolupament de la capacitat cognitiva de l'ésser humà, i va buscar ampliar l'àrea del potencial humà més enllà dels límits del coeficient d'intel·ligència (Suazo Díaz, 2006).

Gardner defineix la intel·ligència com la capacitat per resoldre problemes de la vida, generar nous problemes per resoldre, elaborar productes i oferir un servei de valor en un context comunitari o cultural (Brites de Vila & Almoño de Jenichen, 2002). S'oposa a la creença de que determinades capacitats humanes es puguin jutjar arbitràriament com a intel·ligents, mentre que d'altres no. L'autor sosté que dins de la concepció d'intel·ligència s'inclouen vuit tipus: la intel·ligència lingüística, musical, matemàtica, espacial, kinestèsica, interpersonal (relacions amb els altres) i intrapersonal (coneixement i comprensió d'un mateix), i la naturalista.

Així doncs, Gardner manté que tots els ésser humans tenen tots els tipus d'intel·ligència, en un grau més gran o més petit; però depenent de l'herència i de la història d'aprenentatge, difereixen en les habilitats en les quals destaquen (Forns i Santacana, Abad Gil, Amador Campos, Kirchner Nebot, & Roig López, 2004). També assenyala que tots tenim diferents punts forts en diferents intel·ligències i que l'educació hauria de tractar-les per igual per què tots els nens i nenes tinguessin la mateixa oportunitat de desenvolupar les seves habilitats individuals (Robinson, 2009). Aquesta afirmació aplicada en l'àmbit educatiu és un clar recolzament a l'hora d'explicar la diversitat a les aules i la necessitat d'inclusió. Caldria una avaluació que identifiqués les habilitats, les dificultats i els interessos dels nens, per a proporcionar-los suport i instrucció basats en aquests (Forns i Santacana et al., 2004).

Forns i Santacana et al. (2004) assenyalen que Gardner (1993) opina que s'ha de considerar aquesta teoria com una eina educativa, que ajudi a identificar les capacitats de les persones. En aquest sentit, Sternberg i Kaufman (1998) comenten que és difícil valorar l'eficàcia d'aquestes intervencions, ja que no existeixen treballs que hagin valorat els programes que les han dut a terme (Forns i Santacana et al., 2004).

També considerarem important la perspectiva del psicòleg Robert J. Sternberg, on es mostra molt crític amb els mètodes tradicionals de les proves d'intel·ligència i el coeficient intel·lectual. La seva teoria anomenada *Teoria triàdica de la intel·ligència* assenyala que la intel·ligència s'ha d'entendre com la interacció entre tres aspectes: el món intern de la persona, la seva experiència i l'entorn que l'envolta. Amb això vol dir que, encara que els processos que formen la intel·ligència siguin comuns a totes les persones, l'aplicació i utilització d'aquests processos en la seva interacció amb l'entorn, canvia segons les persones i els contextos o grups culturals (Forns i Santacana et al., 2004).

Pel que fa a l'àmbit escolar, autors com Goleman (1997, citat a Teruel Melero, 2000: 13), ja plantejaven que *"l'aprenentatge no succeeix aïlladament dels sentiments dels nenes. Així, l'alfabetització emocional és tant important com l'aprenentatge de les matemàtiques o la lectura"*.

En el procés d'ensenyament-aprenentatge no només intervien les variables cognitives, sinó també les afectives. Una de les variables afectives més importants es la relativa a les expectatives dels professors sobre els seus alumnes, respecte de les quals s'ha demostrat una correlació directa amb el desenvolupament dels estudiants (Dusek i Joseph, 1983, citat a Tsiplakides & Keramida, 2010).

Els primers autors van definir la intel·ligència emocional com:

L'habilitat de les persones per percebre (en un mateix i els altres) i expressar les emocions de forma apropiada, la capacitat per fer servir aquesta informació emocional per facilitar el pensament, de comprendre i raonar sobre les emocions i de regular-les en un mateix i els altres. (Mayer i Salovey, 1997; citat a: Palomera, Gil-olarte, & Brackett, 2006: 688).

Teruel Melero (2000) assenyala que el paper del professor té un gran protagonisme a l'hora d'ajudar a desenvolupar els aspectes potencials de cada alumne; per tant, en ell recaurà el tema de l'educació emocional. Per tal de corroborar-ho, comenta que això suposa que els professors no només ensenyen els continguts de la matèria, sinó que, segons paraules de Claxton (1987: 220) *“Sigui el que sigui el que s'ensenyi, s'ensenyà «la pròpia personalitat»*

Per tant, és important que a l'hora d'exercir la docència, es tinguin en compte els aspectes d'educació emocional i que els professors i professores es replantegin les seves activitats docents (Teruel Melero, 2000). Com bé assenyala Giner Tarrida (2008) el procés de formació dels professors en educació emocional ha de ser permanent i requereix d'un cert compromís personal dels tutors pel seu aprofundiment. D'aquesta manera, també comenta que *“la tasca de reconeixement i gestió de les pròpies emocions i la capacitat de reconeixement empàtic de les emocions dels altres, permetrà una millor relació dels alumnes amb ells mateixos i amb l'entorn, generant una millor autoestima”* (Giner Tarrida, 2008: 76)

En conclusió, la figura del tutor esdevé un dels eixos de la pedagogia. Procedent de l'idioma grec παιδίον *paidíon* 'nen' i άγωγός *agōgós* 'guia, conductor', (“Pedagogía,” n.d.) el tutor és peça clau en els processos educatius dels alumnes. Es considera que és el guia, perquè l'alumne és el protagonista del procés. Ell mateix ha de descobrir, comprendre i desenvolupar les seves capacitats acadèmiques, professionals, personals i els seus propis interessos. A través de l'ajuda que ofereix el tutor, l'alumne ha de poder ser crític i poder prendre les seves pròpies decisions.

El fet que l'alumne sigui el més important fa que la tutoria hagi de ser específica i individual per a cada individu. D'aquesta manera, es podrà aprofundir molt més en totes aquelles àrees que afecten als alumnes, i poder tenir en compte totes les seves dimensions (social, cognitiva, moral i ètica, afectiva, física, comunicativa, espiritual i personal) de manera integrada.

Aquesta individualització farà que el tutor-docent sigui l'encarregat de coordinar aquells agents que envolten a l'alumne. Si parlem concretament del centre educatiu, serà responsabilitat seva gestionar els diferents membres de l'equip docent, els professionals de l'àrea d'orientació, les diferents matèries i tots aquelles influències educatives que tingui l'alumne a l'escola. En aquest sentit també col·laborarà per a que les relacions entre l'alumnat i la comunitat educativa siguin el més adequades possibles.

A més a més, també s'encarregarà de facilitar els processos de comunicació entre escola i família. Així podrà comunicar decisions preses per l'equip docent i els progressos dels alumnes en els seus plans educatius.

Els processos educatius de cada alumne han de ser específics per ells; per tant, la tutoria haurà d'estimular i motivar a l'alumne perquè identifiqui els seus propis interessos i prengui les decisions que ell cregui en l'àmbit acadèmic, professional i personal. Per això, l'alumne haurà de comprendre el seu entorn i la seva influència en ell, per poder adquirir responsabilitats que el facin adaptar-se i incloure's a societat.

Hem vist també, que els professors-tutors tenen una gran influència pel que fa als processos educatius dels alumne; per tant, hauran d'adoptar una postura de transparència i dinamisme, lliure d'idees preestablertes, que facin que siguin un simple acompanyant en el procés de decisió de l'alumne. D'aquesta manera, haurien de ser capaços d'identificar i potenciar els punts forts de cada alumne i estimular el seu aprenentatge sense focalitzar-se en una sola àrea del coneixement.

Per fer front a la realitat tutorial d'avui en dia, és necessari que l'equip docent interioritzi el rol de tutor i cregui en les possibilitats de la seva tasca. Per tant, per a la construcció del docent com a tutor, s'haurà de tenir una formació adequada que li permeti utilitzar les eines tutorial correctament. A més a més, el tutor haurà de ser capaç d'elaborar el Pla d'Acció Tutorial del centre de manera que es pugui adaptar a les necessitats i característiques de cada individu.

Finalment, el tutor ha de ser conscient que l'acció tutorial és un procés continu i constant durant tot el període educatiu. Per tant, un objectiu del tutor ha de ser crear un bon clima de treball i una bona relació entre ell i els alumnes que tutoritza. D'aquesta manera, aconseguirà que vulguin compartir amb ell les seves idees sobre el seu entorn, les seves experiències i tot allò que els preocupa del seu món intern.

6 Elements clau de l'acció tutorial



L'alumne és el **protagonista**, per tant, ha de ser **individualitzada** i tenint en compte les diferents dimensions de l'alumne de manera **integrada** (social, cognitiva, moral i ètica, afectiva, física, comunicativa, espiritual i personal).

1

El **tutor** ha de ser el **guia** o **acompanyant** en el procés de descobriment, comprensió i desenvolupament de les capacitats acadèmiques, professionals, personals i els interessos dels alumnes.

2

Ha d'**estimular** i **motivar** a l'alumne per propiciar la comprensió del seu entorn i la seva influència en ell, i que adquireixi **responsabilitats socials**.

3

4

El tutor és el coordinador de tots els **agents educatius** que envolten a l'alumne (equip docent, àrea d'orientació, matèries, etc.) i l'encarregat de facilitar la **comunicació** entre les **famílies** i l'**escola**.

5

Ha de ser un procés **continu** i **constant** immers en un **bon clima de treball** que faci que l'alumne pugui compartir idees sobre el seu món intern, les seves experiències i el seu entorn.

6

La **interiorització** del rol de **tutor** acompanyada d'una formació adequada que li permeti utilitzar les **eines tutorial**s correctament i elaborar el Pla d'Acció Tutorial de manera que s'adapti a les necessitats de cada individu.



Figura 4 Infografia. Elements clau de l'acció tutorial. Elaboració pròpia

3. Metodologia

A continuació es plantejaran els objectius de la recerca i les línies seguides en aquesta. A més, s'exposaran els instruments utilitzats per l'obtenció d'informació que s'utilitzarà posteriorment en els apartats d'anàlisi i discussió.

3.1 Pregunta inicial i objectiu de la recerca

La tasca del professorat és sempre complexa ja que hi ha moltes coses a tenir en compte dins d'un mateix context. Quan pensem en un bon docent, pensem en algú que entén l'educació des del sentit més global, més integrador, donant la màxima importància a la formació de persones que sàpiguen viure en societat, juntament amb altres persones, capaces de créixer i de millorar elles mateixes (Torrego Seijo et al., 2014)

Com hem vist en apartats anteriors, l'educació i l'orientació escolar ha canviat molt en els darrers anys (Giner Tarrida, 2008). Aquests canvis fan que el treball com a professors hagi canviat també en l'àrea de la tutoria. Quan ens referim a la seva funció com a tutor o tutora, l'exercici de la professió va més enllà del bon docent o expert en una àrea del coneixement. Per molt necessari que sigui això, l'acció tutorial comportarà uns altres tipus de sabers: el **saber fer** i, sobretot, el **saber actuar** en situacions més o menys previsibles. D'aquesta manera, la qüestió plantejada a l'inici d'aquesta investigació estava relacionada amb el procés d'acompanyament i tutorització de l'alumne en l'etapa d'escolarització secundària.

Poder fer una síntesi i establir els indicadors principals de l'acció tutorial com els que hem vist en apartats anteriors, ha fet que es puguin veure amb claredat quins són els elements claus que s'han de tenir en compte en l'acció tutorial dels alumnes.

Per altra banda, el fet d'haver viscut en un altre metodologia de treball i en un context de sistema educatiu diferent al d'aquí durant el període de pràctiques, va fer que volgués aprofundir més sobre el procés d'orientació a Brockwood Park.

A mesura que el temps anava passant i podia conèixer més coses sobre aquesta àrea de la funció docent, vaig anar entenent els criteris sobre els quals es basaven. Vaig poder comprovar que les coses es feien totalment diferents a com es fan a Catalunya, cosa que va fer que em comencés a preguntar quina de les dues metodologies s'adequaria millor a l'alumnat, tenint en compte els objectius dels alumnes de cadascun dels centres.

3.1.1 Pregunta inicial i hipòtesi

En la relació a l'educació dels adolescents, l'orientació personal i professional és un eix fonamental de la tasca dels docents. Per tant, la idea principal de la meua recerca es basa en conèixer de quina manera incideix la tasca d'orientació tutorial en els processos educatius dels adolescents, establint com a pregunta de investigació la següent:

Quin ha de ser el paper del tutor de les etapes de secundària en els processos d'acompanyament i orientació?

Després de cercar els indicadors d'una bona acció tutorial, l'experiència en l'educació de caràcter lliure amb característiques diferents a les del sistema educatiu català i d'haver fet l'anàlisi de la literatura específica sobre l'orientació i l'acompanyament en les etapes d'educació secundària, es pot formular la hipòtesi de que:

L'acció tutorial constitueix l'eix fonamental, i imprescindible, del vincle educador-educand, generant altes expectatives, un discerniment personal i professional centrat en l'alumne i, per tant, una orientació més eficaç.

3.2 Mostra

L'estudi s'ha dut a terme en dos contextos educatius diferents. El primer es tracta d'una classe de Batxillerat d'un institut de secundària de l'àmbit català, del qual no es citarà el nom ja que no s'han obtingut els permisos necessaris per fer-ho. Tot i això, en el següent apartat es contextualitzarà el centre i la seva identitat principal. El segon, són els estudiants de l'escola de secundària de caràcter lliure, Brockwood Park School, del sistema educatiu anglès. També hem obtingut dades dels equips docents dels dos centres, responsables de l'aprenentatge dels alumnes.

L'escola del territori català en la qual s'han facilitat les enquestes es troba a la província de Barcelona. Està situada a la comarca del Vallès Oriental, envoltada d'uns 60.000 habitants aproximadament. Aquesta ciutat es troba en creixement d'oferta educativa degut a una actual proposta acadèmica de caràcter universitari. El centre educatiu al qual fem referència, es caracteritza per formar a alumnes des de fa més de 300 anys, els quals pertanyen a un nivell socio-econòmic mitjà-alt.

En aquest centre, 33 alumnes van respondre el formulari que se'ls va facilitar, juntament amb 5 membres del professorat.

D'altra banda, també es van realitzar qüestionaris als alumnes i professors de l'equip docent, durant l'estada de pràctiques a Anglaterra. L'escola és de règim d'internat de caràcter mixt i amb alumnes d'entre 15 i 19 anys d'edat. El centre es troba dins de l'Independent Schools Council i, degut a les taxes que han de pagar els alumnes, considerarem que el nivell socio-econòmic d'aquestes famílies és mitjà-alt.

D'aquests, es van obtenir 26 d'alumnes i 10 de professors. Durant aquest període, també es va dur a terme algunes entrevistes semi-estructurades, tant a alumnes com a membres de l'equip docent per poder conèixer amb més profunditat les seves idees sobre l'educació de Brockwood. Així també es van conèixer les seves perspectives sobre la metodologia utilitzada i la seva visió sobre l'escola. En aquest sentit, van ser 12 els alumnes entrevistats i 7 professors.

En aquest estudi es van utilitzar les dues tècniques de recollida de dades per tal de donar més rigor a la investigació i poder interpretar millor les seves respostes.

3.3 Plantejament de la metodologia

La metodologia que s'utilitzarà per a fer a aquest projecte és mixta, ja que s'aprofitaran les enquestes de la metodologia del paradigma quantitatiu i les entrevistes de la metodologia qualitativa (Fraile Aranda, 1995). Com bé assenyala Blanco (2005) és molt difícil explicar, preveure i controlar situacions que impliquen a les conductes dels éssers humans ja que existeixen gran quantitat de variables en l'àmbit educatiu. Per tant, un dels motius pels quals decidim utilitzar aquesta metodologia, és perquè al ser una àrea d'estudi amb poca literatura sobre aquest aspecte, considerem que utilitzar aquests dos procediments ens farà augmentar en quantitat i viabilitat els resultats que analitzarem posteriorment (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). En aquest sentit Sandín (2003) destaca que la complementarietat metodològica permet tenir una visió més completa de la realitat i del fenomen estudiat (Sandín, 2003; citat per Boluda Viñuales, 2009)

Es considera que parlem d'una metodologia qualitativa degut a que intentem comprendre i interpretar la realitat, que en el nostre cas és el de l'acció tutorial en dos contextos diferents. En aquest sentit ens ubicarem en el paradigma interpretatiu, en el qual les realitats que estudiarem dependran de cada individu i del seu entorn. Aquest paradigma analitza, busca i aprofundeix l'objecte d'estudi, considera que l'individu esdevé el primer instrument d'anàlisi i d'interpretació de les dades i els resultats es consideraran transferibles (Denzin & Lincoln, 2012).

Per això, a partir del coneixement de la idea de funció tutorial en l'àmbit català, del procés d'acompanyament de Brockwood Park i del que considerarem idees clau per a l'acció tutorial, elaborarem un seguit d'instruments amb els quals obtindrem les dades que considerem rellevants pel nostre anàlisi.

3.4 Instruments

A partir de la síntesi realitzada al final de la fonamentació teòrica i els indicadors establerts, s'han elaborat les eines que hem utilitzat per a la recollida de dades.

Per una part s'han realitzat entrevistes semi-estructurades. Aquestes són definides com les entrevistes en les quals es treballa amb uns continguts i un ordre preestablert, deixant oberta la gamma de posicions que desitja manifestar l'entrevistat (Báez y Pérez de Tudela, 2007). Per tant, a partir dels indicadors extrets en la infografia del primer apartat, tindrem un guió de quins són els continguts a tractar en les entrevistes.

- Coneixement i incorporació a l'escola
- Experiència en els Plans d'Estudi individualitzats
- Metodologia del centre
- Perspectiva del procés d'acompanyament, recolzament, i orientació per part de l'escola.
- Objectius i expectatives de futur
- Experiència a l'escola

Seguint aquests indicadors, podrem obtenir informació sobre un problema determinat, d'una o més persones, complint així amb la funció d'aquesta tècnica de recollida de dades qualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & Garcia Jiménez, 1999). La transcripció de totes les entrevistes realitzades es troben adjuntes als annexos.

D'altra banda, s'han realitzat dos qüestionaris través de la plataforma Google Drive: un per als alumnes i l'altre per als professors. La seva elaboració s'ha distribuït de manera que primer obtinguem dades per conèixer una mica les característiques de l'alumne i la seva relació amb la institució, preguntant quants anys feia que estudiava al centre.

També s'ha elaborat una qüestió perquè els alumnes en diguessin quines eren els seus objectius o expectatives de futur. Aquesta pregunta també s'ha formulat als professors. D'aquesta manera, obtenint les dades de les dues visions, podrem veure si apareixen, o no, els indicis de l'Efecte Pigmalíó i les profecies autocomplertes en les

aules estudiades (Brophy, 1983; Jussim, 1986; Rosenthal & Jacobson, 1968; Trouilloud & Sarrazin, 2002).

Per conèixer la perspectiva que tenien les persones enquestades sobre el procés d'acompanyament, orientació i assoliment d'objectius per part dels instituts, s'ha fet una pregunta oberta, en la qual podien respondre tot allò que consideressin vinculant. D'aquesta manera, podrem comparar amb les finalitats a les quals fa referència l'acció tutorial de Torrego Seijo et al., (2014) i si apareixen aquelles eines clau que hem considerat al final del marc teòric. Per altra banda, també es planteja una pregunta als professors del territori català per conèixer quina consideren que és la funció de la tutoria a la secundària.

És important saber quina és la visió que tenen els professors de l'èxit. Com hem citat en apartats anteriors, existeixen diversos tipus d'intel·ligències i l'acompanyament hauria d'estar focalitzat individualment, segons les característiques de cada alumne. Per tant, considerem adient plantejar una qüestió sobre la consideració del professorat de l'èxit educatiu, respecte als alumnes que tenen a les seves classes.

Per últim, considerant la importància de les relacions educatives entre professorat i alumnat, hem preguntat als professors i alumnes quins són els aspectes que més destacarien del seu centre, i poder així conèixer les magnituds dels vincles que hi ha a l'aula entre equip docent i els alumnes.

Per tant, considerarem que amb aquestes preguntes i els indicadors establerts, s'han recollit les experiències i perspectives d'aquests subjectes quant a l'acció tutorial i el procés d'acompanyament de les dues institucions.

En els annexos podem trobar el model dels qüestionaris que s'han facilitat als professors i als alumnes.

4. Resultats

Els resultats que es mostren en aquest apartat són extrets a partir dels dos qüestionaris elaborats a través de la plataforma Google Drive Formularis. Tant professors com alumnes del centre de Brockwood Park School i del centre d'àmbit català descrit anteriorment van respondre el formulari adjunt en els annexos, elaborat a partir dels indicadors seleccionats i sintetitzats al final del primer apartat sobre l'acció tutorial

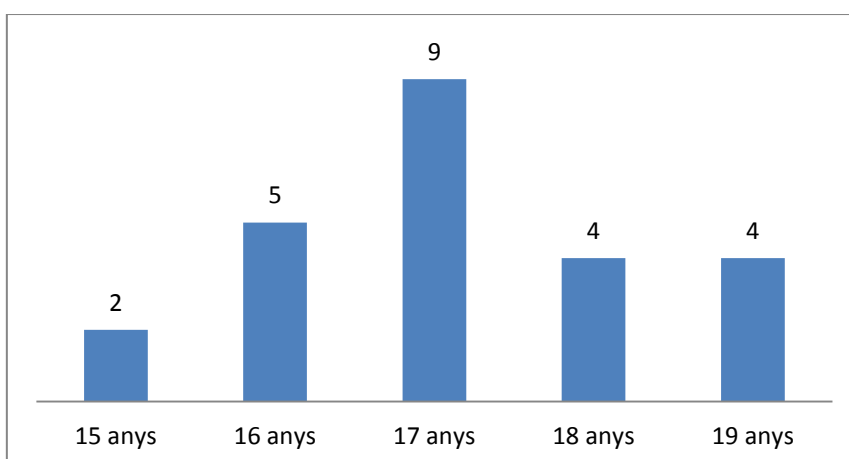
Tot seguit s'exposen els resultats obtinguts a partir de les poblacions estudiades, de manera que es pugui dur a terme una anàlisi exhaustiu i una discussió de qualitat.

4.1 Qüestionari students Brockwood Park School

A continuació s'exposaran les dades recollides a partir dels formularis facilitats als alumnes de l'escola. En aquest cas vint-i-quatre alumnes de tot el centre van accedir a respondre el qüestionari, donant-nos les següents respostes.

Pregunta 1 – How old are you? (Quina edat tens?)

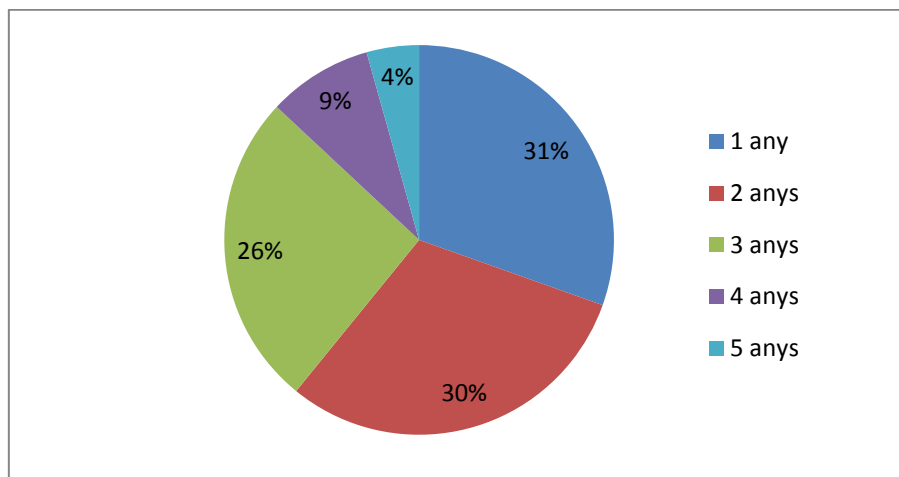
Tal com podem veure en el Gràfic 1 gairebé el 40% (37,5%) de l'alumnat que va respondre l'enquesta s'ubica en l'edat de 17 anys.



Gràfic 1 Edat. Alumnes Brockwood Park School

Pregunta 2 – How many years have you been in Brockwood? (Quants anys fa que estàs a Brockwood?)

Quant a la Pregunta 2, podem observar que més del 60% de la població enquestada fa només un o dos anys que estudia a Brockwood. Tanmateix, el grup d'alumnes que porten tres anys estudiant a l'escola és només de quatre i cinc punts respectivament, inferior als dos anteriors. Per últim, és interessant que només el 13% dels alumnes que van respondre fa quatre o cinc anys que estudien en el centre.



Gràfic 2 Anys d'estudi. Alumnes Brockwood Park School

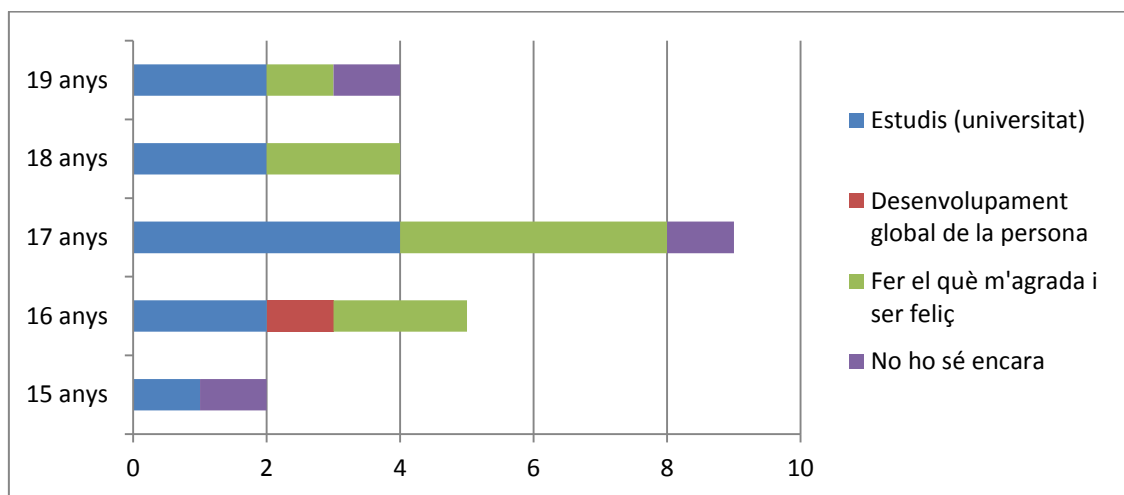
Pregunta 3 – Could you explain what are your expectations/aims for the future? (Podries explicar quines son les teves expectatives o objectius de futur?)

Al observar els resultats de la Pregunta 3, en la qual havien de contestar sobre quins són els seus objectius de futur, o explicar les seves expectatives de cara a acabar la seva etapa educativa a Brockwood Park, veiem que un elevat nombre de persones assenyalen que tenen com a objectiu anar a la universitat. Això vol dir que el 46% dels alumnes enquestats pretenen continuar amb la seva formació educativa fins arribar als estudis universitaris. El segon objectiu que tenen els alumnes de Brockwood és fer el que els agrada i ser feliços, paràmetre que ocupa el 37% de les enquestes recollides. En aquesta pregunta, les altres dues línies o idees seguides pels alumnes de cara al que esperen fer quan surtin de l'escola es distribueixen en poder fer alguna cosa que els *permeti desenvolupar-se globalment com a persones*, i en no tenir-ho clar en el moment que van emplenar el qüestionari, amb un 13% i un 4% respectivament.

Quant a les respostes obtingudes, cal destacar que la visió d'ingressar en la universitat o estudiar algun tipus de curs universitari es troba en la idea de futur de part dels

alumnes de l'escola. Això ho podem constatar degut a que aquesta opció ha aparegut en tots els grups d'edat d'alumnes enquestats.

Destacar també que tenir com a objectiu 'fer allò que els agrada' també té molta importància, amb un 37% de la població, i estant també en quatre dels cinc grups d'edat establerts (16, 17, 18 i 19 anys).



Gràfic 3 Expectatives de futur. Alumnes Brockwood Park School

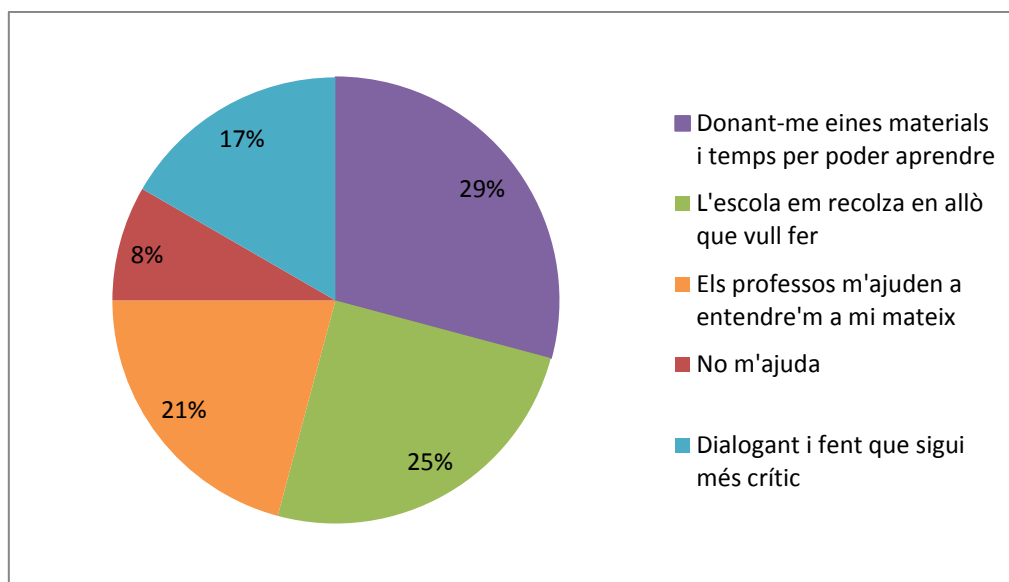
Pregunta 4 – Which role does the school play in this process to achieve your aims? (Curriculum, teachers, material goods, others...)

Amb aquesta pregunta volíem saber quines eren les eines, ajudes, o estratègies que percebien els alumnes que els oferia l'escola per poder assolir els seus objectius. En aquest cas podem considerar que les ajudes que els alumnes perceben per part de l'escola per assolir els objectius es basen en proporcionar-los eines i temps (29%) i recolzant moralment en allò que interessa a l'alumne (25%). Alguns dels exemples que els alumnes posen sobre aquest primer grup són els continguts teòrics, llibres, aules, altres espais i materials amb els quals poder treballar. També incloem aquí les respostes que fan referència a la metodologia d'ensenyament utilitzada pels professors, ja que els facilita l'assoliment dels seus objectius.

També és interessant que els altres dos grups de respostes que dominen aquesta pregunta estiguin orientades a la qualitat de les converses amb els professors i l'esperit crític d'aquests. És un 38% de les respostes dels alumnes el que consideren que es propicia un aprenentatge crític a partir de la comprensió i de motivar a l'alumnat per voler entendre el seu pensament, les seves idees i les diferents opcions que té, i

així poder prendre les millors decisions possibles. Això consideren que els ajuda molt de cara a les decisions que hauran de prendre en un futur.

Per altra banda, hi ha un 8% de les respostes rebudes que assenyalen que no perceben cap ajuda per part de l'escola.

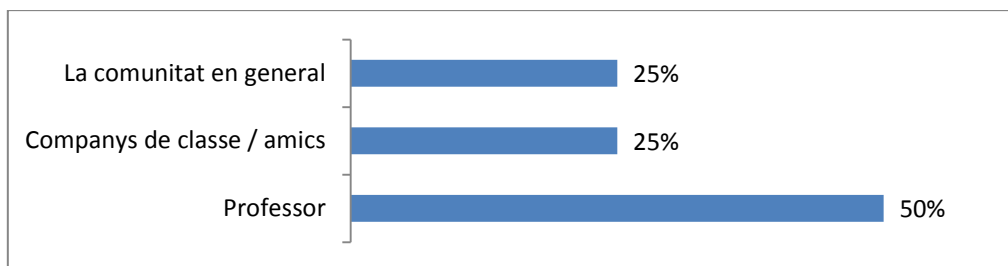


Gràfic 4 Rol de l'escola. Alumnes Brockwood Park School

Pregunta 5 – Could you explain who are the important person/people in your learning process at Brockwood? Why? What role do they play in the school? (Podries explicar qui és/son la/les persona/es importants en el teu procés d'aprenentatge a Brockwood? Per què? Quin rol tenen a l'escola?)

En aquesta cinquena pregunta volíem conèixer quins eren els referents dels alumnes a l'escola, i qui els ajudava més en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

Veiem que existeix una gran influència per part del professorat en els alumnes i s'estableixen vincles molt interessants degut a què un de cada dos alumnes han contestat que considera important per la seva etapa educativa a Brockwood a un dels professors. Per altra banda, el 50% restant es divideix per parts iguals, perquè hi ha dos grups del 25% de les respostes obtingudes que consideren que les persones més importants durant les seves estades a Brockwood són, o els amics, amb els quals comparteixen moltes estones durant el dia, o bé la comunitat en general, incloent tant a membres de l'equip docent, com persones de manteniment i oficina, ajudants voluntaris i els seus companys.



Gràfic 5 Aspectes importants. Alumnes Brockwood Park School

Pregunta 6 – What would be the highlight of your stay at Brockwood?(Quins serien els aspectes més rellevants de la teva estada a Brockwood?)

En aquesta pregunta han sigut diverses les coses que els alumnes han destacat de l'escola. Més del 80% de les respostes dels alumnes han citat les bones relacions amb els companys i amb els professors. Algun altres indicadors que han destacat són *l'atmosfera que es crea vivint en comunitat, l'aprenentatge que es fa a través dels plans d'estudis individualitzats, i l'escola en general*, fent referència a les tasques del dia a dia i el propi edifici amb les seves aules, espais d'estudi, àrees i facilitats que es donen.

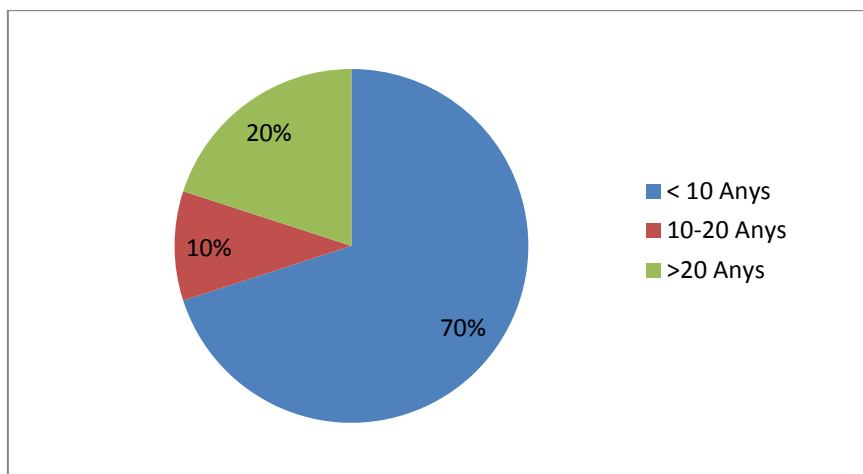
4.2 Qüestionari staff members Brockwood Park School

Per part de l'equip de professorat de Brockwood, deu van ser els membres que van respondre el qüestionari. Els resultats més importants de cada una de les preguntes realitzades s'exposen a continuació.

Pregunta 1 – How many years have you been in Brockwood? (Quants anys fa que estàs a Brockwood?)

Tal com veiem en el Gràfic 6, el professorat de l'escola és generalment nou en la docència de Brockwood degut a que el 70% dels enquestats fa menys de deu anys que estan exercint al centre. A més a més, d'aquest alt percentatge, el 71% no sobrepassa els cinc anys exercint de professor a l'escola.

Per altra banda, 3 són els professors que fa més de 10 anys que estan a Brockwood.



Gràfic 6 Anys de docència. Professors Brockwood Park School

Pregunta 2 – How would you describe the teaching and learning process at Brockwood? (Podries descriure el procés d’ensenyament-aprenentatge de Brockwood?)

En aquesta qüestió, s’han pogut diferenciar quatre grups de respostes diferents. La majoria dels professors van respondre amb aspectes enfocats en l’educació de la persona de manera global (50% de les respostes). Aquests professors definien el procés d’ensenyament-aprenentatge com a l’ensenyament de “*diversos aspectes de la vida tenint en compte la responsabilitat de viure en comunitat*”, fent referència a “*oferint una visió amistosa creativa, oberta, amb molt de contacte personal i sense centrar-se només en la part acadèmica*”. Alguns d’aquests professors també destaquen el poder “*donar la possibilitat de crear alguna cosa diferent sense tenir un objectiu fixe*” i basant-nos molt en “*l’aprenentatge holístic i la investigació, per poder tenir perspectiva i criteri sobre la imatge del món actual*”.

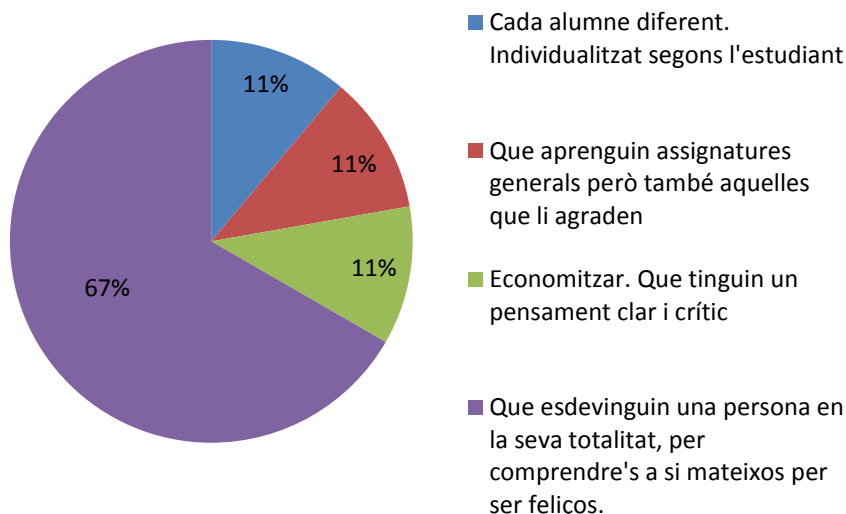
Deixant de banda aquest alt percentatge de respostes que coincideixen, apareix la perspectiva basada en què els alumnes tinguin iniciativa i prenguin ells mateixos les seves decisions, i la visió que assegura que l’educació de l’escola respon a l’aproximació i les idees del filòsof Krishnamurti.

Finalment, comentar que un 20% dels professors als quals se’ls ha preguntat tendeix a fer una comparativa de la metodologia de Brockwood amb la idea d’educació formal, parlant de que hi ha “*menys classes*”, “*sembla menys organitzat*” i de “*diferent estructura d’aprenentatge a la de fora*”.

**Pregunta 3 – What are you expectations/objectives regarding the students?
(Quines són les teves expectatives/objectius de futur respecte als alumnes?)**

En aquesta tercera pregunta, les respostes de la majoria de professors han anat en una mateixa direcció. Més del 60% de les respostes han tingut com a referència expectatives de caràcter emocional. Això es reflecteix quan responen que tenen com a objectiu final la felicitat de l'alumnat, que esdevinguin essers humans en la seva totalitat i que entenguin les coses de manera més global. En aquest sentit, es parla de “que assoleixin el millor nivell que puguin”, “ajudar-los a entendre's a ells mateixos” i que esdevinguin “savis, treballant la consciència per ser feliços”. Això passa per donar-los llibertat per explorar, per profunditzar i investigar sobre aquells aspectes que més els interessin, diuen. Finalment, també fan referència al fet de trobar la manera de ser feliços i de viure amb harmonia física, mental i social.

El 33% restant de les respostes van ser més específiques però estaven orientades de la mateixa manera. Consideraven que era important “*individualitzar dependent de l'alumne*”, sense oblidar que han d'aprendre aquelles idees generals que els permetran moure's per la societat amb criteri, i donant-los eines perquè “*esdevinguin crítics i no perdin el temps en contradiccions*”.



Gràfic 7 Expectatives de futur. Professors Brockwood Park School

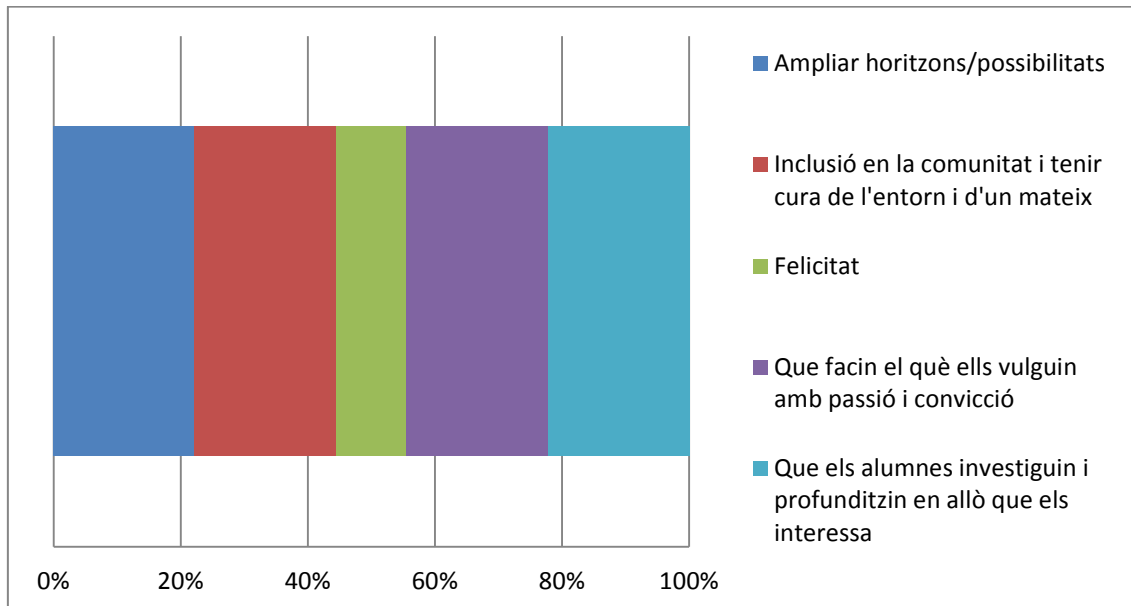
**Pregunta 4 – What do you regard as success/significant in the education of Brockwood?
(Què és èxit/significatiu en l'educació de Brockwood?)**

En aquesta cinquena pregunta, hi ha hagut diversitat d'opinions entre el professorat. Això queda reflectit en el Gràfic 8 , on es diferencien cinc grups de respostes diferents.

Tres d'ells estan molt relacionats entre ells ja que es basen en què *els alumnes trobin els seus interessos i inquietuds i profunditzin en elles*; en *que facin allò que els agrada amb passió i convicció*; i per últim *que els alumnes assoleixin la felicitat, actual i futura*. Aquests tres grups, englobant més del 50% de les respostes, es podrien englobar en un sol criteri, ja que estan enfocats als àmbits emocionals i personals dels alumnes, intentant que obtinguin benestar personal, emocional i vocacional.

Per altra banda, alguns dels professors consideren que per a ells, l'èxit dels alumnes vindria donat per compartir idees, tenir debats i diàlegs que permetin *ampliar els seus horitzons* durant la seva estada a l'escola. Que puguin veure altres possibilitats dins de les coses que semblen corrents, i tenir una altra perspectiva a la de la resta de la societat. En aquest grup també entren els professors que pensen que no ens hem de tancar en un sol tipus d'èxit, i que els professors han de propiciar als alumnes les eines perquè puguin conèixer moltes coses entre les quals decidir en un futur.

A més, una part del professorat considera la situació de viure alumnes i professors en el mateix centre el fet més significatiu de l'escola. Això fa que, el viure en comunitat, pugui aportar aspectes com la *inclusió*, la cura de l'entorn i del propi cos, en la essència de l'èxit de Brockwood.



Gràfic 8 Èxit educatiu. Professors Brockwood Park School

Pregunta 5 – What would be the highlight of your stay at Brockwood? (Quins són els aspectes a destacar de la teva estada a Brockwood?)

En aquesta pregunta, un alt percentatge de professors consideren *que l'atmosfera que es crea a l'escola és molt positiva* i el fet de viure en comunitat és el que més destacarien de Brockwood (30%).

Les converses que es tenen a l'escola, tant amb alumnes com amb altres membres del professorat i voluntaris, és un aspecte que es destaca en el 20% de les respostes. Aquí es tracten *qüestions de la vida*, idees i textos escrits pel fundador Krishnamurti.

Amb el mateix percentatge, hi ha professors que consideren que un punt fort de Brockwood és *l'escola en general*, fent referència al propi edifici, els espais per estudiar i tot l'entorn natural que l'envolta.

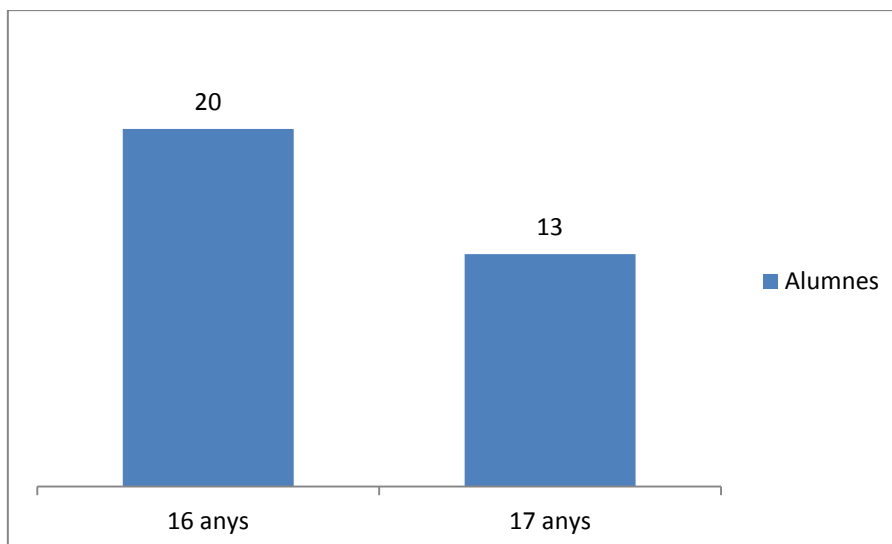
Finalment, també apareixen altres perspectives que destaquen els professors com són: *veure com els estudiants creixen i maduren aquí*, considerar que el que més destacaria són *les relacions i vincles que es creen*, i per últim *que cada dia és nou i significant*, assenyalant que tots els dies són diferents i no hi ha lloc per a la monotonia.

4.3 Qüestionari alumnes institut àmbit català

Els alumnes del centre de secundària de Catalunya que van respondre al qüestionari van ser els d'una classe de Batxillerat. Comptem així amb un recull de 33 enquestes, resultats de les quals mostrarem a continuació.

Pregunta 1 – Quants anys tens?

Aquesta pregunta està marcada pel fet de què el qüestionari es va passar a tota una classe a la mateixa hora, llavors podem veure que les edats que surten als resultats són aquelles que poden haver en una classe de 1r del Batxillerat català.



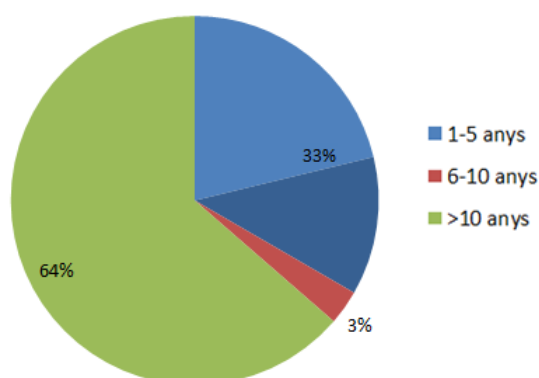
Gràfic 9 Edat. Alumnes centre català

Pregunta 2 – Quants anys fa que estàs a l'institut?

Pel que fa a la pregunta 2, podem veure que la majoria dels alumnes fa més de 10 anys que estudia al mateix centre. Això ve donat perquè també hi ha la possibilitat de fer l'etapa escolar primària i l'ESO. Com assenyala el Gràfic 10 el 61% dels enquestats ha realitzat aquest procés d'ensenyament en la mateixa escola.

També veiem que l'altre grup de respostes més elevat és el que s'ubica entre 6 i 10 anys d'estudis. Aquest 33% s'estableix per a aquells alumnes que no van realitzar l'escolarització primària aquí, però sí algun curs de la secundària. El 21% d'aquest grup va és el primer any que estan a l'escola, per tant han començat el Batxillerat. El 12% restant es van incorporar a l'inici o durant l'ESO.

Finalment, apareix un reduït 6% d'alumnes que es van incorporar al final de l'educació primària i han continuat aquí fins ara.



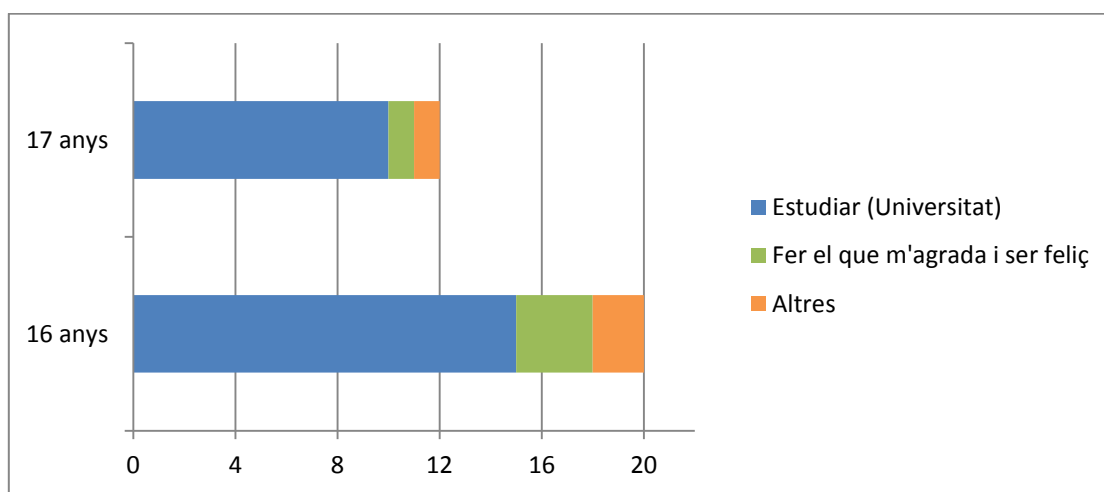
Gràfic 10 Anys d'estudi. Alumnes centre català

Pregunta 3 – Podries explicar quins són els teus objectius o expectatives de futur? (si en tens) (p.e: Estudis, hobbies, altres interessos...)

Quan observem els resultats obtinguts en aquesta tercera pregunta veiem que els alumnes del l'escola, tant els de 16 com els de 17 anys, tenen molt clar que el seu futur passa per continuar formant-se. Concretament, el 78% dels alumnes d'aquesta classe tenen decidit que volen accedir a un Grau universitari. El fet que les respostes siguin d'una classe de 1r de Batxillerat, fa que a curt termini, el seu objectiu principal sigui treure bona nota al batxillerat, per poder obtenir una bona nota de tall en les Proves d'Accés a la Universitat.

Un altre sentit que adopten els alumnes és poder fer allò que els agrada, independentment de si comporta formació universitària o no. Aquest és un petit percentatge (13% dels enquestats). En aquesta idea, els alumnes assenyalen que *“dedicar-me a allò que m'agrada em farà gaudir”*, *“fer alguna cosa que m'omplis”*, i *“poder trobar allò que em dedicaré la resta de la meva vida”*.

Finalment, el percentatge més petit el trobem en aquell grup d'alumnes que tenen com a objectius *“tenir èxit en la meva professió”*, *“ser empresari”* o *“tenir diners”* (9%).



Gràfic 11 Expectatives de futur. Alumnes centre català

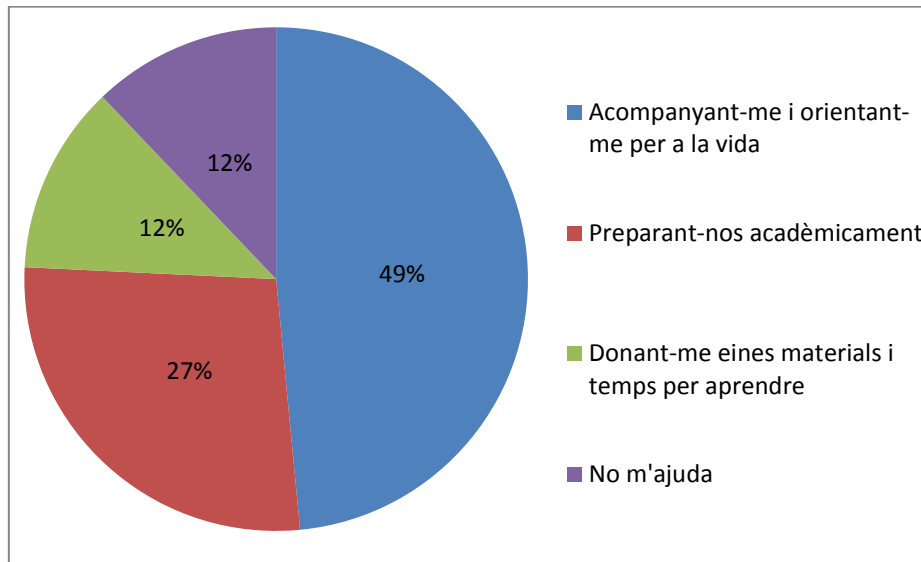
Pregunta 4 – Quins paper creus que fa l'escola en el teu procés per assolir els teus objectius? (Currículum, professors, material, altres...)

Els resultats d'aquesta pregunta, amb la qual volíem saber la percepció dels alumnes quant al rol que adopta l'escola en els processos educatius, s'orienten en una direcció que predomina sobre les altres.

El 49% de les respostes assenyalen que l'escola fa un paper important en la seva orientació i acompanyament educatiu en tots els sentits. Alguns assenyalen aspectes com: *"em fan moltes preguntes, em donen idees i parlen amb mi"*, *"dóna uns valors importants de cara a un futur proper"*, *"apropiar-me dels coneixements i fer-los part de mi"*. També comenten altres visions més motivacionals com *"m'ajuda a superar els obstacles que tindrà a la vida"*, *"per fer-te créixer a tu mateix, i poder afrontar els problemes de la vida adulta"*.

Com podem veure en el Gràfic 11, hi ha un 27% de l'alumnat que creu que només se'ls està ajudant acadèmicament, fent que aprovin els exàmens i que puguin assolir la nota que necessiten per fer una bona selectivitat i entrar a la universitat que desitgen. Comenten que: *"hem rebut conceptes"*, *"fa que estudiï pels exàmens i ja està"* i *"ens preparen més per a la selectivitat que pel nostre futur"*. A aquest percentatge, també podríem afegir-li el 12% de les respostes que pensen que els professors i l'escola, els dóna eines materials i facilitats per poder aprendre els continguts acadèmics, fent que *"aprenem molts conceptes nous"* i que *"enriqueixim els nostres coneixements"*.

Finalment, el 12% de les respostes obtingudes assenyalen que el rol que fa l'escola en el procés d'assoliment dels objectius dels alumnes és nul.



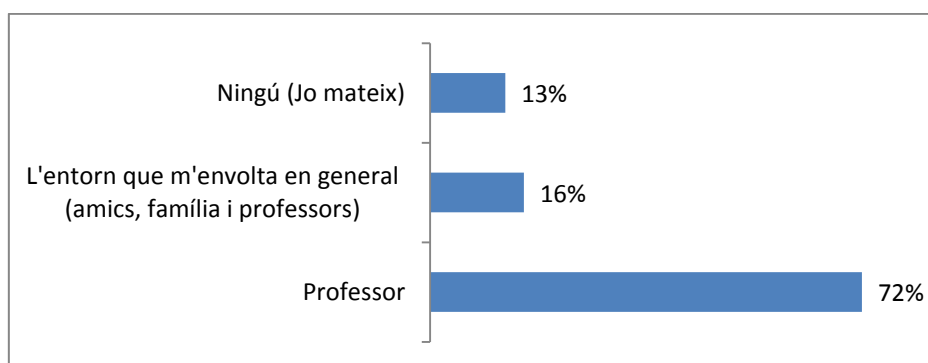
Gràfic 12 Rol de l'escola. Alumnes centre català

Pregunta 5 – Podries explicar qui és la persona/persones important/s dins del teu procés d'aprenentatge a l'institut? Per què? Quin rol té/tenen en el centre?

En aquesta els resultats obtinguts en la cinquena pregunta podem veure que la majoria dels alumnes consideren que els seus professors, tutors, o aquells docents que imparteixen l'assignatura que més els hi agrada, són els més importants pels seus processos d'aprenentatge. Aquest grup acumula el 72% de les respostes dels alumnes. En aquesta línia, alguns dels motius pels quals els alumnes consideren als seus professors els referents en el seu aprenentatge són perquè *“m'han motivat per seguir endavant”, “parla de d'idees que em fan pensar i plantejar-me coses pel futur”, i “reconeix els esforços que fem i encoratja a seguir endavant”*. Algunes de les respostes d'aquest grup d'alumnes s'orienten a la metodologia que utilitzen els professors, fent èmfasi en aquelles tasques, treballs o activitats que els fan plantejar-se un cas pràctic a través de la teoria estudiada. Comenten que *“adapten la teoria a la pràctica i això ens agrada i ajuda més”, que “fa les classes molt interessants i aprens més”* i que *“així no ens prepara per aprovar exàmens sinó que també pel nostre futur”*.

També consideren importants aquelles classes que fan referència a l'educació per a la vida. Alguns dels alumnes mencionen als professors que els parlen de temes d'actualitat, de dubtes i conflictes que sorgeixen en el món, dient que: *“ens preparen de cara a la vida real”, “analitzem les coses de de diferents punts de vista”, “ens dóna altres visions i maneres de veure el món”, i “planteja la matèria de manera que està orientada cap a l'exterior”*.

Per altra banda, existeixen dos grups de respostes (13%) que consideren que, o bé tot el seu entorn educatiu (família, amics i professors) els ajuden, o bé cap d'aquestes persones mencionades ho fan, i consideren que ells mateixos són els més importants de cara al seu aprenentatge, i que l'escola no els aporta res significatiu per ajudar-los en el seu procés educatiu.



Gràfic 13 Aspectes importants. Alumnes centre català

Pregunta 6 – Quin és l'aspecte que més destacades del teu centre de secundària?

En aquesta pregunta, les respostes han estat orientades cap a tres visions.

La primera és que un grup d'alumnes considera que les relacions que es creen amb els professors és el més destacat del seu centre. El 40% de les respostes han estat orientades al tracte que tenen els professors i l'ajuda que els proporcionen durant la seva etapa educativa. En aquest sentit, hi ha tant opinions positives com negatives.

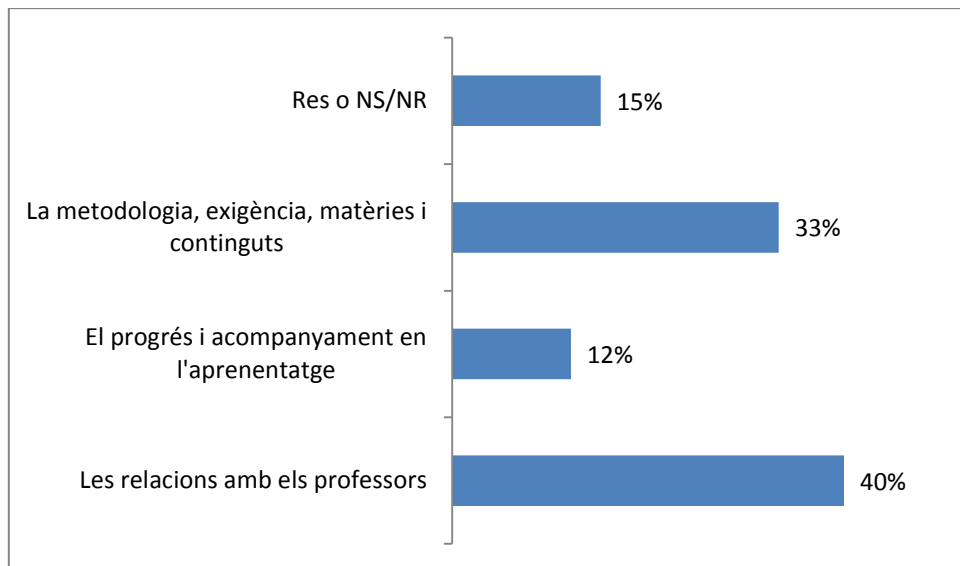
Alguns alumnes consideren que les seves relacions són molt positives, assenyalant que *“la relació amb els professors és bastant estreta i això serveix d'ajuda”, “es poden consultar tots els dubtes als professors i sempre que hi hagi un problema se'ls pot dir”* i que *“ens ajuden amb tot el que està en les seves mans”*.

Per altra banda, una minoria dels alumnes també destaquen per part dels professors *“les etiquetes que et posen”, “et comparen amb altres classes degut a les notes”, “a vegades l'etiquetatge per les notes fa que es motivi o desmotivi a l'alumnat”* i que *“amb alguns professors és molt poca la interacció”*.

Una altra visió que caracteritza a aquest centre, segons els alumnes, es basa en els aspectes que relacionen amb la metodologia, l'exigència, l'oferta de les matèries i els continguts que s'ensenyen. En aquesta línia destaquen la possibilitat de fer tasques que els plantegin una situació de la vida real, com pot ser realitzar un pla d'empresa per a una entitat simulada, i que se'ls exigeix molt des de petits per poder tenir bones notes i entrar a la universitat que volen.

Amb això, també podem introduir la tercera idea que tenen els alumnes sobre l'escola. Un 13% de les respostes rebudes fan referència al progrés i acompanyament del seu aprenentatge durant tota aquesta etapa, tot i que també assenyalen que l'orientació que es fa per passar de l'ESO al Batxillerat no és de gaire ajuda.

Finalment, existeix un 15% dels alumnes que no tenen res en particular a destacar del seu centre.



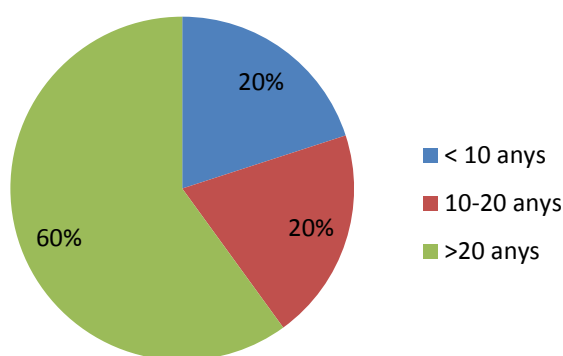
Gràfic 14 Aspectes a destacar. Alumnes centre català

4.4 Qüestionari professors centre àmbit català

Per part de l'equip de professorat de l'institut català, cinc van ser els membres de l'equip docent de Batxillerat que van respondre el qüestionari. Els resultats més importants de cada una de les preguntes realitzades s'exposen a continuació.

Pregunta 1 – Quants anys fa que estàs a l'institut?

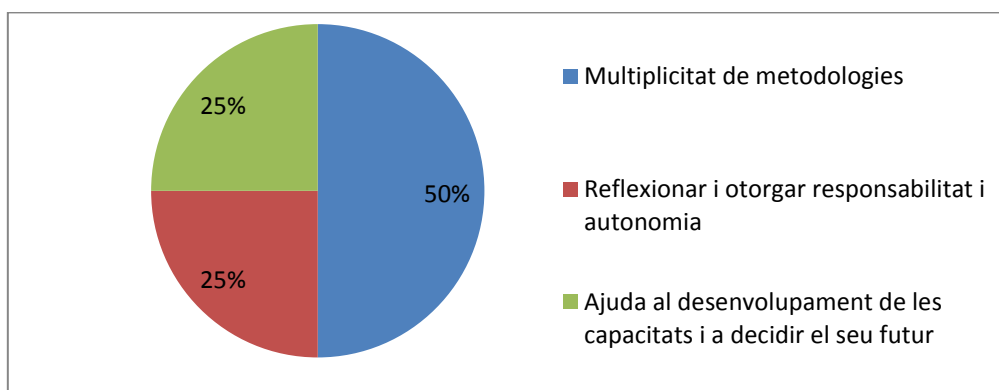
Tal com veiem en el Gràfic **, el professorat del centre tenen una experiència elevada en la professió i en el centre en el qual es troben ja que, el 80% dels professors enquestats porten més de deu anys de docència a l'escola.



Gràfic 15 Anys de docència. Professors centre català

Pregunta 2 – Com descriuries el procés d'ensenyament-aprenentatge del centre?

En aquesta segona pregunta, les respostes dels professors van donar la possibilitat de fer tres grups diferents, com s'exposa al gràfic **.



Gràfic 16 Procés E-A. Professors centre català

El 50% dels professors descriu el centre català com una institució amb un estil metodològic variat, que es troba en procés de canvi i que “és molt diferent en funció del nivell i les assignatures”. En aquest sentit, consideren que s’adapten les classes segons els alumnes que tenen a l’aula i que això permet ampliar més el model d’ensenyament utilitzat, fugint de l’aprenentatge memorístic.

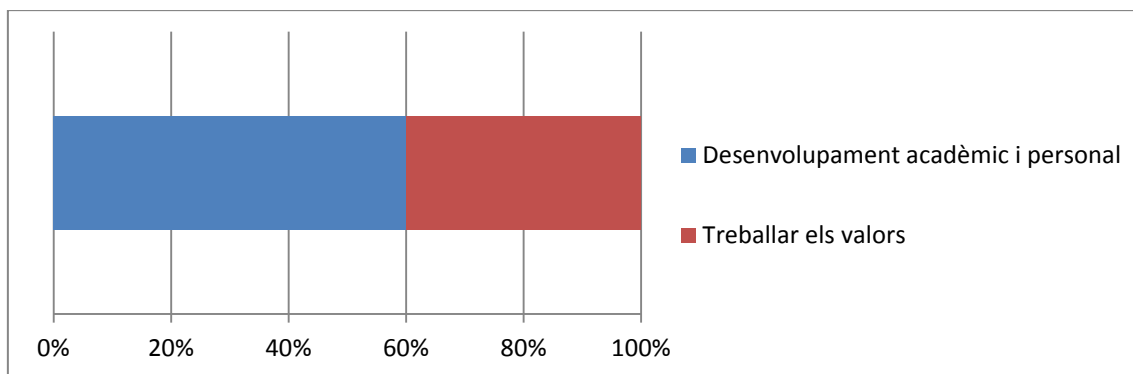
L’altra meitat de les respostes, es distribueixen en dos grups amb el mateix percentatge. Veiem que un 25% dels professors descriu aquest procés com l’eina per ajudar al desenvolupament de les capacitats i ajudar a decidir el futur dels alumnes; i l’altre 25% considera que les bases d’aquest serien el reflexionar i atorgar responsabilitats a l’alumne, quant al seu aprenentatge es refereix, perquè així siguin autònoms i es puguin desenvolupar millor en el futur.

Pregunta 3 – Quines són les teves expectatives/objectius respecte als alumnes que tutoritzes?

Quant a la tercera pregunta feta als professors del centre català, en la qual es demanava quines eren les expectatives de futur respecte als alumnes que tutoritzava, les respostes s’orienten en dues direccions.

La primera, en la qual apareixen el 60% de les respostes, és en la que els docents tenen com a objectius que els alumnes es desenvolupin tant en la dimensió acadèmica com en la personal. Algunes de les respostes orientades a l’àmbit acadèmic són: “que l’alumnat aconseguixi les habilitats, competències i actituds necessàries”, “aconseguir que assolixin els continguts acadèmics del seu nivell” i que “incentivar el treball diari”. D’altra banda, alguns dels arguments de la perspectiva més personal són: “acompanyar-los en l’assoliment de la maduresa”, “treballar les habilitats socials, juntament amb el seguiment personal” i “aconseguir que es formin com a persones”.

La segona direcció que prenen les respostes es refereixen al treball dels valors que l’escola, i els professors, transmeten. En aquest sentit, els enquestats assenyalen que els seus objectius es basen en formar als alumnes amb una estructura de valors sòlida, que els ajudi a madurar i que els permeti dirigir-se autònomament als seus objectius de la vida.



Gràfic 17 Expectatives de futur. Professors centre català

Pregunta 4 – Quina és, per a tu, la funció de la tutoria a la secundària? (obligatòria i post-obligatòria)

Les respostes d'aquesta pregunta ens ha servit molt per conèixer el punt de vista dels professors en referència a l'acció tutorial.

Totes les respostes estan orientades en la mateixa direcció, de manera que s'ha elaborat una definició de la funció de la tutoria segons les perspectives dels professors del centre català.

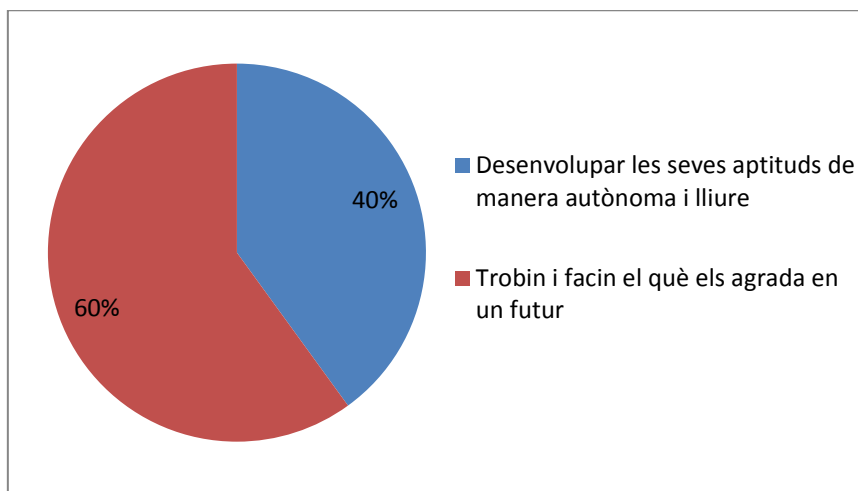
Així, la funció de la tutoria de secundària és "l'acompanyament i orientació de tots i cadascun dels alumnes, en el seu procés de creixement acadèmic, professional i personal".

Pregunta 5 – Què consideres que és èxit educatiu?

En la cinquena pregunta, les respostes que van donar els professors del territori català s'han pogut agrupar en dues grups. Existeix un elevat percentatge dels docents enquestats que consideren que l'èxit educatiu té com a finalitat que els alumnes trobin i facin el que els agrada en un futur. Aquest 60%, considera també, que la importància de l'etapa educativa es basa en que "cada alumne trobi el seu camí personal i professional", "que els/les alumnes puguin fer allò que desitgin a nivell professional" i que "estiguin motivats pel que vulguin estudiar".

L'altre aspecte que destaquen alguns dels professors en les seves respostes, és que els alumnes s'han de conèixer a ells mateixos, conèixer les seves aptituds i que les desenvolupin de manera autònoma (40%). A això, afegeixen que han de ser lliures,

que ells mateixos siguin conscients de que són els responsables dels seus èxits, i que han de tenir la capacitat de decidir quins seran els seus objectius i projectes de vida en el seu futur professional i personal. A més a més, també consideren important que sàpiguen relacionar-se en societat i interaccionar amb el seu entorn més proper.

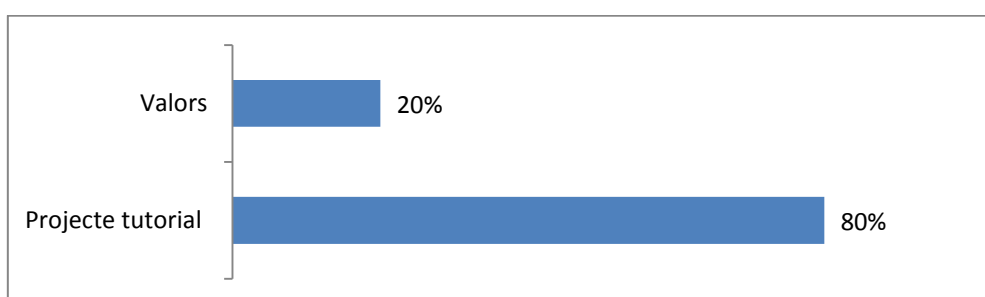


Gràfic 18 Èxit educatiu. Professors centre català

Pregunta 6 – Quin és l'aspecte que destacaries del teu centre de secundària?

Aquesta darrera pregunta del qüestionari és en la que hi ha més diferències quantitatives en quant als percentatges. El més elevat és d'un 80%, en el qual s'inclouen totes aquelles respostes que han considerat que l'aspecte més destacat del centre és el projecte tutorial. En aquest, els professors assenyalen que des de l'escola es fa un gran esforç per fer un bon seguiment personal i individualitzat dels alumnes. Des dels primers cursos fins al final dels seus processos educatius. També consideren que la implicació dels professors és considerable i que aquest acompanyament es fa tant en la dimensió social, com en l'emocional, acadèmica i personal.

Finalment, l'altre percentatge obtingut a partir d'aquesta pregunta és el que considera que el treball dels valors que es fa a l'escola és l'aspecte més destacat (20%).



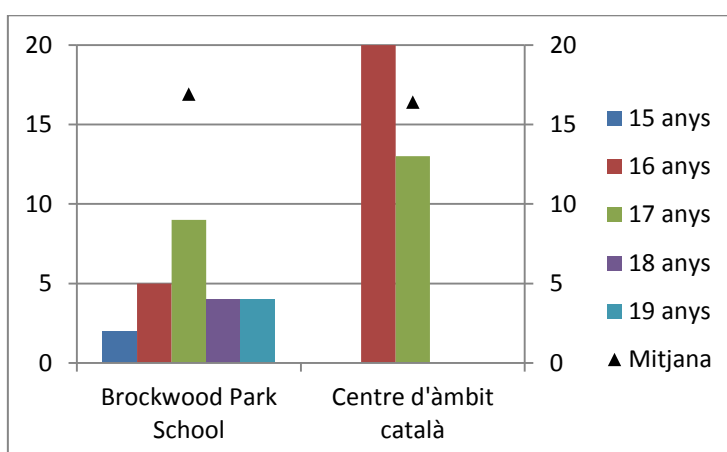
Gràfic 19 Aspectes a destacar. Professors centre català

5. Anàlisi de dades i discussió

Com bé hem dit en altres apartats, amb la investigació qualitativa que duem a terme pretenem descriure la realitat de l'acció tutorial en dos contextos diferents. A partir d'aquí, es fa la interpretació dels resultats obtinguts gràcies als instruments i es plantegen respostes a les diferents idees d'orientació i acompanyament educatiu que estem analitzant.

5.1 Edat i experiència educativa

L'etapa educativa en la qual treballarem és la relativa a l'Educació Secundària; per tant, hem de considerar que els alumnes es troben en l'etapa de l'adolescència. Aquesta es caracteritza per ser una època de maduresa biològica, psicològica i social (Moreno, 2006); per això, és important conèixer que tots els alumnes estudiats es troben entre els 15 i els 19 anys (Gràfic 20). En aquest sentit, la mitjana d'edat dels alumnes de Brockwood és 16,9 anys, mentre que la del centre català és de 16,4 anys.



Gràfic 20 Comparativa edats dels alumnes

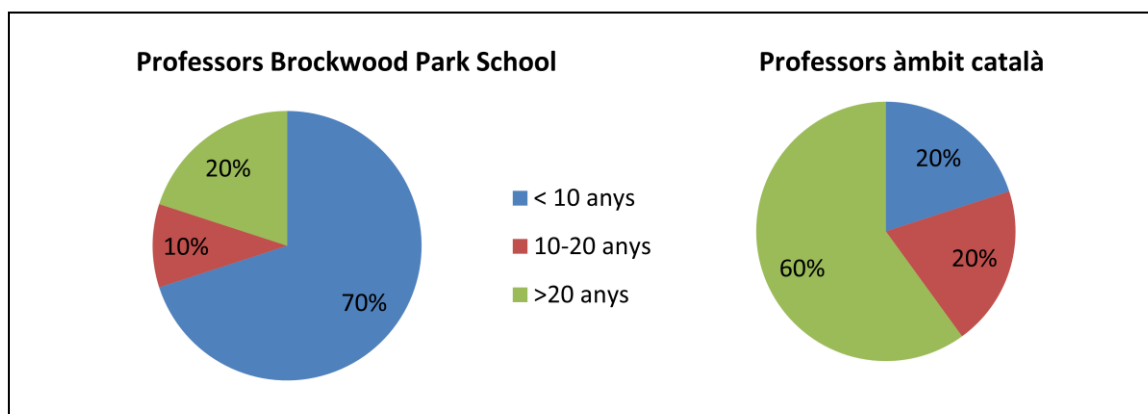
En el cas de la pregunta 2, considerem que és significatiu conèixer la quantitat d'anys que els alumnes porten a l'escola per parlar des d'una perspectiva o una altra. Com més anys estàs en el mateix centre, més experiència tens amb la metodologia que utilitzen i més interacció tens amb els teus companys i amb els professors. El fet de que l'escola anglesa només prepari per a la formació de secundària (la seva edat mínima d'admissió és de 15 anys i màxima de 19), fa que totes les respostes parlin de com a màxim 5 anys d'estudi. En alguns casos que veurem més endavant és molt interessant conèixer les diferències i semblances entre els alumnes.

Si fem una comparativa dels anys d'estudi entre els dos grups d'alumnes, apareix una major fidelització per part del centre català. Els alumnes de Brockwood, malgrat que la

mitjana d'edat sigui més elevada, tenen menys anys d'estudi al centre. Només hi ha un 13% dels enquestats que porta més de 4 anys a l'escola (gràfic 2).

Com bé assenyala un dels directors del centre anglès en una entrevista (Entrevista 1. Gopal), durant aquesta etapa es poden veure molts fruits en quant al desenvolupament dels alumnes es refereix. Per tant, l'ideal serien tres a cinc anys d'estada a l'escola. En aquest sentit, l'escola anglesa té una tasca pendent, ja que tal com veiem al Gràfic 2, la majoria dels alumnes porten 1 o 2 anys al centre (gràfic 21).

També és interessant comprovar si existeix fidelització quan parlem dels professors. En aquest cas, veiem que els professors d'àmbit català tenen percentatges més elevats de docència en el mateix centre que els professors enquestats de Brockwood. Mentre que el 70% dels professors no superen els deu anys de docència a l'escola anglesa, a l'àmbit català el 80% fa més de deu anys que exerceix en el mateix centre.



Gràfic 21 Comparativa anys d'experiència docent. Professors

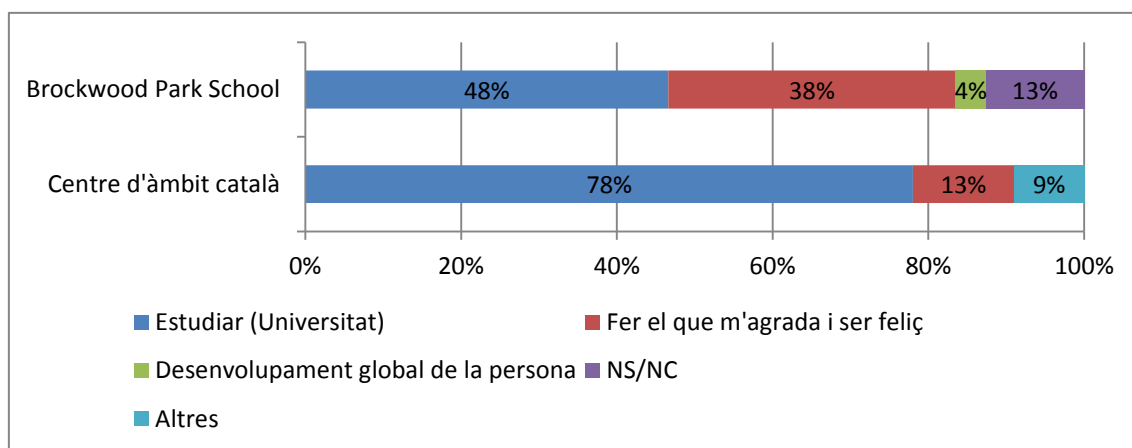
No podem assegurar que els anys de docència dels professors d'ambdós centres estiguin relacionats amb el seu estrès laboral. El que si podem dir és que, el conegut *burnout*¹, és un aspecte que influeix negativament en els alumnes, disminuint el seu rendiment, la qualitat de les seves relacions socials i de les interaccions professor-alumne, mediat per l'afecte negatiu del professor (Chan, 2006; citat a Pérez Gómez & Baches, 2010).

¹ El *burnout* és un problema de salut i de qualitat de vida laboral definit com "l'estrès crònic que té lloc a l'individu com a conseqüència d'un esforç freqüent amb resultats que la persona considera ineficaços i insuficients"(Bosqued, 2008: 25).

5.2 Expectatives de futur

Com bé hem vist anteriorment, la dimensió afectiva té molta incidència en els processos d'ensenyament-aprenentatge i, concretament, les expectatives dels professors sobre els seus alumnes (Dusek i Joseph, 1983, citat a Tsiplakides & Keramida, 2010). Així, les respostes a la tercera pregunta ens dóna molta informació sobre les poblacions estudiades.

Comparant les expectatives de futur que tenen els alumnes dels dos centres, veiem tant semblances com diferències. Els percentatges més elevats els trobem en el mateix grup de respostes, que assenyalen que la seva visió de futur és estudiar a la universitat. El 46% dels alumnes de Brockwood i el 78% dels alumnes de l'institut català tenen en ment continuar formant-se en l'àmbit educatiu universitari. Tal com veiem en els gràfics 3 i 11, això passa en totes les edats dels dos centres. Amb això podem considerar que en tots els grups d'edat, la majoria dels joves que trobem tenen la idea de continuar formant-se per poder profunditzar en les àrees que més els interessa.



Gràfic 22 Comparativa expectatives de futur dels alumnes

També podem veure al gràfic 22 que els ideals del filòsof Krishnamurti estan força consolidats a l'escola anglesa. Tal com comentava, "*l'educació convencional fa summament difícil el pensament independent*" (Krishnamurti, 2007) i queda reflectit amb el 13% d'alumnes del centre català que es troben en el grup en el qual apareixen indicadors de valors més afectius

En aquest sentit, els alumnes que estudia en l'àmbit català tenen menys percentatge de respostes en l'aspecte emocional i de *fer el que m'agrada i ser feliç*, degut a que la majoria d'alumnes tenen el punt de mira en estudiar allò que els agrada. Per tant, podem assegurar que el futur pròxim dels alumnes després del Batxillerat, passa per formar-se en allò que més els agrada. D'altra banda, podem assenyalar que a

Brockwood Park hi ha més quantitat de respostes que estan relacionades amb les inquietuds i motivacions dels alumnes. Aquest grup conté el 38% de les respostes, i es considera que és degut a la metodologia que s'utilitza a l'escola.

Com bé comenten alguns dels alumnes i dels professors entrevistats, des del primer dia es considera que l'alumne és l'eix principal del procés educatiu. Per tant, es dóna molta importància a les seves inquietuds, les seves opinions i les seves motivacions de cara a elaborar el currículum educatiu. "*La possibilitat de participar en l'elecció del teu pla d'estudis fa que hakis de pensar amb això*", assenyala un dels alumnes (Entrevista 8.) Alguns dels alumnes comentaven en les seves entrevistes que al principi tothom està molt perdut (Entrevista 5. i 9.). Els alumnes nous troben amb una metodologia molt diferent a la tradicional, i és difícil acostumar-se. Fer-ho comporta haver de pensar en allò que t'agrada realment, i transmetre-ho a la direcció del centre perquè es plantegi un Pla d'Estudis el més favorable possible a cada alumne.

A Brockwood es dóna molta responsabilitat a l'alumne en quant al seu aprenentatge es refereix, i això fa que ells mateixos tinguin l'opció de decidir què els agradaria estudiar durant el curs. Per això, considerem que, des de l'inici de curs, l'escola anglesa té molt més en compte el punt de vista de l'alumnat en la dimensió afectiva i vocacional, reflectit amb un 38% envers un 13% en el gràfic 22.

Aquesta dada també la podem constatar amb el què observem en el gràfic 7, en el qual veiem que el 67% dels objectius dels professors de Brockwood estan orientats a l'aprenentatge global dels alumnes, i la comprensió d'ells mateixos per així conèixer què és el que els fa feliços. Com bé hem citat en apartats anteriors, la funció del professor ha de ser de guia o acompanyant en el procés de descobriment i desenvolupament global de l'alumne. Així mateix, Krishnamurti (2007) remarcava que és de gran importància ajudar al nen a descobrir els seus interessos, que cadascú busqui què vol fer i que la veritable educació ha d'ajudar a l'alumne a entendre el seu interès.

Plantejant la pregunta número 2 als professors de Brockwood, podem assenyalar que la majoria del professorat de l'escola està immers en aquesta metodologia d'aprenentatge. Hem vist que el 50% de les respostes dels professors estaven enfocades a l'educació de la persona de manera global, i podríem afegir-li el 25% que considera que l'educació es basa en l'atorgament de responsabilitats a l'alumne perquè desenvolupi el seu propi aprenentatge.

Aquestes dades les podem constatar amb els arguments d'alguns dels professors entrevistats (Entrevistes 1., 5., i 7.), que assenyalen que donant una visió més global a l'aprenentatge, es fomenta que els alumnes siguin més crítics amb tot allò que els envolta, i que no es conformin amb les respostes que els donen els professors sinó que busquin ells les seves pròpies respostes.

Per tant, considerarem que l'entorn educatiu de Brockwood motiva i estimula als alumnes perquè ells decideixin quins aprenentatges i quines capacitats desenvolupar. També es dóna molta importància a les responsabilitats que adquireixen els alumnes, tant en l'àmbit educatiu com en l'àmbit social. Un punt molt fort de l'escola, és que el fet de viure en comunitat i haver de realitzar les tasques domèstiques (rentar plats i zones comuns, tenir cura del mobiliari, ser generós...) fa que els alumnes es facin responsables en molts aspectes de la vida.

En el cas dels professors de l'àmbit català, les seves expectatives respecte als alumnes que tutoritzen estan més orientades a l'àmbit acadèmic. Segons les dades exposades en el gràfic 17, el 60% dels professors tenen com a objectius el desenvolupament acadèmic i personal de l'alumne. Els aspectes que es relacionen amb aquest grup són aquells relacionats amb l'esforç, el treball diari, l'assoliment dels continguts i les competències segons els cursos que fan, etc. És a dir, tot allò relacionat amb els indicadors de la dimensió acadèmica i la formació. El fet que els professors tinguin un objectiu de caràcter acadèmic, fa que els alumnes també tinguin aquest objectiu marcat. Llavors, podem considerar que els professors del centre català focalitzen l'aprenentatge de l'alumne en l'aspecte acadèmic.

Ken Robinson (2009) assenjala que els sistemes actuals fixen límits estrictes sobre com han d'ensenyar els professors i com han d'aprendre els alumnes. En aquest sentit, també comenta que l'habilitat pedagògica és molt important, és a dir, que els processos d'aprenentatge dependran, entre d'altres, de les eines metodològiques dels professors. Segons les dades extretes en el gràfic 16, veiem que els professors comenten que la multiplicitat de metodologies que s'utilitzen en el centre és el que el caracteritza. Així mateix, consideren que aplicant diferents estratègies d'aprenentatge poden individualitzar, aconseguint que tots els alumnes arribin als coneixements que es demanen per realitzar la selectivitat i poder entrar a la carrera que volen.

D'altra banda, alguns dels professors assenyalen també aspectes de la dimensió personal, que permetrà als alumnes desenvolupar-se en la vida adulta de manera adient. El treball de les habilitats socials i que es formin com a persones són alguns dels exemples que exposen. Els docents consideren que des de l'escola, es treballa

per a que els alumnes es desenvolupin en un context on els valors són molt importants. Això implica els indicadors de la dimensió personal, afectiva i social dels adolescents.

5.3 Èxit en l'orientació educativa

El fet de saber que les expectatives dels professors envers els seus alumnes afecten a diferents dimensions que l'envolten (resultats, autoestima, motivació...) (Tsiplakides & Keramida, 2010), fa que haguem de conèixer quines són les idees d'èxit en el procés d'acompanyament i orientació dels professors. En aquesta idea, Krishnamurti (2007) assegura que hem d'aconseguir que l'alumne creixi per a convertir-se en un ésser humà íntegre. El fet de centrar-nos en l'alumne, significa que aquest procés ha de ser totalment individualitzat, per poder tenir en compte les dimensions social, cognitiva, moral, ètica, afectiva, física, comunicativa, espiritual i personal.

Més del 50% dels professors de Brockwood van definir èxit en el procés d'ensenyament de Brockwood amb indicadors relacionats amb la dimensió emocional i personal dels alumnes. Així, ells consideren significatiu que els alumnes tinguin benestar emocional i personal (Gràfic 8). També podem tenir en compte aquell percentatge de docents que considera la dimensió social i física les més importants, assenyalant com a exemples les relacions amb les persones, la inclusió en la comunitat, i la cura del propis cos (22%).

Finalment, que alguns altres també considerin rellevant donar les eines i ampliar els seus horitzons/possibilitats mentre estan a l'escola (22%), significa que també es dona importància a la dimensió cognitiva. Per tant, els diferents professors assenyalen diverses dimensions com a importants en els processos d'acompanyament educatiu, i englobant-les en la idea d'ajudar al desenvolupament de l'alumne en la seva totalitat.

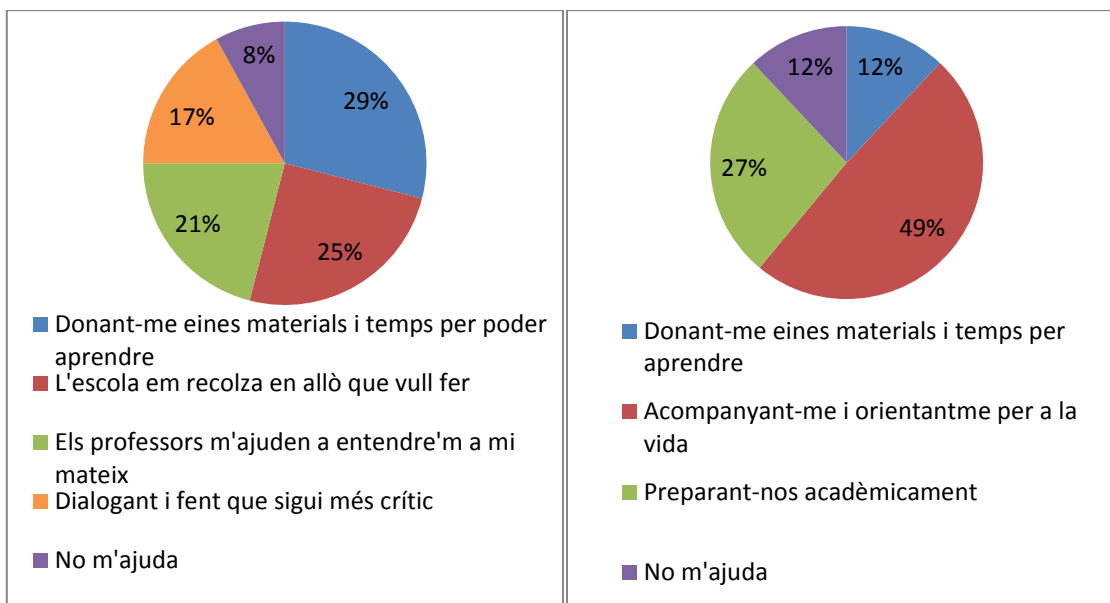
Quan demanem als professors d'àmbit català que descriguin què és èxit educatiu, les seves respostes es relacionen molt amb les donades a la qüestió 4, on preguntàvem quina era la funció de la tutoria a la secundària. En aquest sentit, consideren que l'èxit educatiu ve donat pel desenvolupament, acompanyament i orientació de cadascun dels alumnes, en el seu procés de creixement personal, professional i acadèmic. D'aquesta manera, pretenen que els seus alumnes trobin allò que els agradaria fer en un futur, i que puguin desenvolupar les seves aptituds de manera autònoma i lliure.

Tot i això, considerarem que el plantejament educatiu del centre català limita als alumnes perquè estan preestablerts els processos educatius i se'n coneixen les respostes a totes les preguntes que els alumnes plantegen. D'aquesta manera, el nostre sistema educatiu esgota sistemàticament la creativitat dels nens. Així, s'alimenta a tots els joves amb els mateixos menús educatius, de lectura, escriptura i aritmètica, plantejant que d'aquesta manera serem més competitius en un futur (Robinson, 2009)

Algunes de les preguntes del qüestionari i les entrevistes realitzades situen la investigació en dues metodologies educatives totalment diferent. La pregunta 4, per exemple, ens ha donat informació per conèixer quines eren les opinions dels alumnes respecte l'escola i la seva metodologia. D'aquesta manera també veiem allò que els alumnes demanen dels seus centres de secundària, per poder assolir els seus objectius futurs. Com hem vist en el marc teòric, Argüís (2001) cita a Arnaiz (1994) al assenyalar les eines tutorialis que tenen els tutors per ajudar a fer el seu treball diari. Giner Tarrida (2008) comenta que per a ser tutor és necessària una formació bàsica en diferents aspectes, juntament amb la interiorització i creença de les capacitats del rol del tutor. D'aquesta manera, podran adaptar-se a les necessitats de cada individu.

Els professors de l'àmbit català estudiat són conscients de la necessitat de tenir aquestes eines tutorialis per poder adaptar-se a cada alumne. Així doncs, segons les seves respostes al qüestionari, considerem, que el centre propicia la individualització en el procés d'acompanyament educatiu de l'alumne, atès que els docents destaquen la multiplicitat de metodologies educatives que s'utilitzen.

En aquest sentit, algunes de les demandes per part dels alumnes a l'escola les podem veure reflectides en el gràfics 23 i 24 que es mostren a continuació.



Gràfic 23 Ajudes rebudes per part de l'escola. Alumnes Brockwood Park School

Gràfic 24 Ajudes rebudes per part de l'escola. Alumnes centre d'àmbit català

Comparant els resultats dels dos instituts podem veure diferències que estan relacionades amb l'orientació que ofereixen els centres als alumnes.

Per una banda, les respostes de l'institut català ens generen dos que es diferencien de la resta que, i que a més a més, tenen molta relació entre ells. El 49% dels alumnes catalans van respondre que l'escola els acompanya i els orienta per al seu futur, i amb un 27% que els prepara acadèmicament. Podem observar que l'escola catalana oferta als alumnes del Batxillerat, un acompanyament que orienta als alumnes a la universitat. Algunes de les dades que també corroboren aquesta reflexió les trobem a les estadístiques fetes per l'Oficina d'Accés a la Universitat, on s'exposa que dels 41.361 alumnes matriculats al Batxillerat de Catalunya, 30.793 es van presentar a les PAU l'any 2015 (*Estadístiques PAU 2015*, 2015). Això comporta que el 74,4% dels alumnes catalans que es troben en l'educació secundària post-obligatòria, estan orientats a continuar el seu desenvolupament personal i professional en la universitat.

D'altra banda, el 29% de les respostes dels alumnes de Brockwood Park anaven orientades en aquesta direcció. Com hem vist al gràfic 3 el percentatge més elevat d'expectatives de futur era continuar estudiant (en l'àmbit universitari i no-universitari) però l'escola pretén anar més enllà de l'aprenentatge de continguts i l'orientació acadèmica. Com bé assenyalen els professors de l'escola anglesa, l'acompanyament està orientat a què ells descobreixin, investiguin i profunditzin les seves inquietuds, que trobin allò que els apassiona i que ho aconsegueixin durant la seva vida (Entrevista 7).

En aquest sentit, els alumnes perceben que l'escola i els professors els ajuden en aquesta dimensió més global del desenvolupament. El 25% assenyalen que l'escola els ofereix el recolzament en allò que volen fer, el 21% que els ajuda a entendre's a ells mateixos i el 17% que es treballa l'esperit crític amb les converses. Això vol dir que, segons les respostes obtingudes, a l'escola es demanden i s'ofereixen algunes de les funcions per les quals el filòsof Krishnamurti la va fundar al seu dia, tals com:

- Educar el comportament humà en la seva totalitat.
- Educar el què són la llibertat i la responsabilitat en relació amb els altres i la societat moderna.
- Veure la possibilitat de comportar-se lliurement centrant l'acció en un mateix i en el conflicte intern.
- Descobrir el talent propi i què és el correcte en la vida.

Considerarem llavors que es fa èmfasi a les categories que giren al voltant del "desenvolupament personal i integral" de l'alumne, al·ludint a una millor comprensió d'un mateix i a la recerca del sentit de les seves opcions futures.

Per tant, mentre que els alumnes anglesos demanen a l'escola suport i eines per desenvolupar-se personalment (quasi existencialment parlant), els alumnes catalans demanen a l'escola un acompanyament per aconseguir una fita molt més concreta de superar les proves d'accés a la universitat i per tant de l'inici de l'itinerari professional.

Una de les característiques comuns en els sistemes educatius d'arreu del món assenyalades per Robinson (2009) és la dependència de l'avaluació estandarditzada. La pressió a la que estan sotmesos els nens i nenes a l'escola, degut a que han d'assolir uns nivells determinats per poder superar unes proves, és més destacada a l'escola catalana que a l'anglesa. Ho veiem quan la universitat es converteix en l'objectiu principal de la majoria d'aquests alumnes.

Aquest tipus d'exàmens no tenen en compte les habilitats especials del nen ni les seves necessitats. Les notes que s'obtenen estan marcades per unes respostes fixes, que no donen lloc a la creativitat individual de l'alumne més enllà del que la pregunta demana. En aquests processos, el paper del professors és facilitar que l'alumne assoleixi aquestes respostes ja preestablertes. Krishnamurti deia que "*l'educació convencional fa summament difícil el pensament independent*" (Krishnamurti, 2007) i, com veiem en els gràfics anteriors, les percepcions dels alumnes de l'escola catalana ens indiquen idees molt semblants.

En el cas de Brockwood Park, veiem que hi ha una gran diferenciació en aquest sentit i fa que els alumnes qüestionin aquells aspectes que influeixen en el seu desenvolupament de manera íntegra. L'entorn, la metodologia i el clima de l'escola fa que els alumnes assumeixin responsabilitats importants, siguin crítics amb els seus processos de desenvolupament global i puguin treballar la seva creativitat dins de la flexibilitat acadèmica que ofereix l'escola.

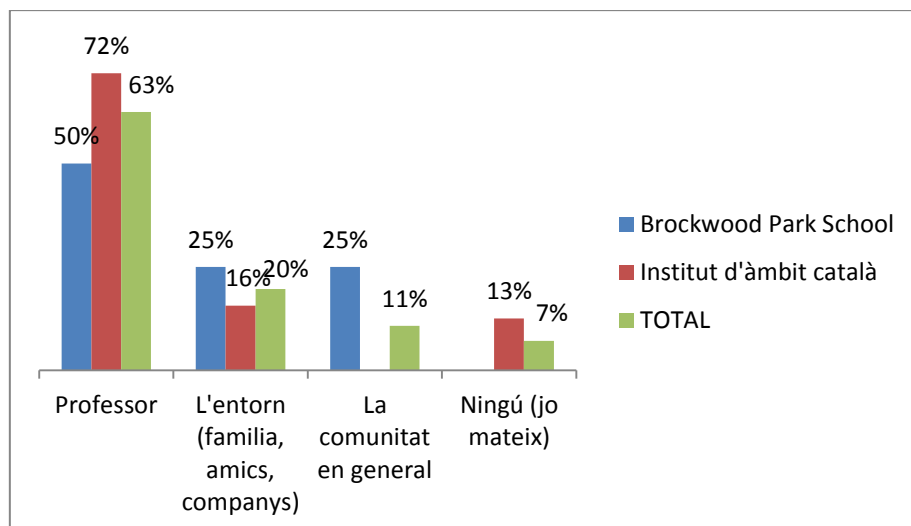
D'altra banda, en el centre català s'orienta a l'alumne sobretot en la dimensió acadèmica, oferint-los diferents metodologies d'aprenentatge per poder assolir el seu objectiu d'anar a la universitat. En aquesta direcció, és important que el professorat faci una tasca d'acompanyament de l'alumne adequada, ja que segons les estadístiques de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, els principals motius d'abandonament de la formació universitària rauen sobretot en la manca de motivació pels estudis. El 58% dels alumnes que abandonen els estudis ho fa en el primer any de carrera. Per tant, es confirma la necessitat de reforçar l'orientació i la tutoria personal i acadèmica, també a la universitat (Gairín et al., 2010)

Finalment, es considera que la tasca d'acompanyament i guiatge acadèmic fet per part dels professors del territori català, hauria d'estar orientada a la coneixença de l'alumne en la seva totalitat, ja que l'ajudarà a trobar les seves inquietuds, motivacions, i plantejar-se uns objectius que l'interessin veritablement.

5.4 Relacions educatives professorat-alumnat

Com ja s'ha comentat en apartats anteriors, els docents tenen una gran influència en els processos educatius dels alumnes. La relació que existeix entre el professor i l'alumne és un aspecte essencial quan parlem de la funció i paper del professorat en l'actualitat, ja que en ella es fonamentarà l'etapa escolar de l'adolescent (Prieto, 2008). Des d'aquesta perspectiva, considerem que és important conèixer quines són les persones que els alumnes consideren importants en les seves etapes educatives de secundària.

Les respostes obtingudes a partir del qüestionari exposades en el gràfic 25 mostren que els professors són aquelles persones que els alumnes consideren més importants en els seus processos d'aprenentatge. En l'escola anglesa amb un 50% de les respostes i en el centre català amb el 72% de les respostes.



Gràfic 25 Comparativa persones importants pels alumnes en els processos d'E-A

En el cas de Brockwood, els altres dos grups que apareixen estan relacionats amb l'entorn que envolta als alumnes. Es distribueixen de la següent manera: un 25% de les respostes al grup que engloba la família, els amics i els companys de classe; i un altre 25% a la comunitat en general. En aquest sentit, els alumnes assenyalen que viure en comunitat fa que aprenguin moltes coses de tothom. Viure amb gent de diferents països, diverses edats i diferents experiències fa que sigui difícil triar a una persona específica, assenyalen.

Juntament amb aquestes visions dels alumnes, alguns dels professors entrevistats perceben que el fet d'estar en règim d'internat i viure amb els professors, ajuda als alumnes a que aquestes relacions es facin més fortes. Segons ells, l'ambient que es respira a l'escola és el que la caracteritza, el que fa que tothom que passa una etapa aquí, la tingui sempre marcada (Entrevista 5). Una altra professora assenyalava que "això no és fàcil, ja que és molt intens estar les 24 hores del dia aquí, i això suposa un desgast important per tothom" (Entrevista 7).

Aquest fet també queda reflectit en el gràfic 25, on s'observa que a l'escola anglesa el percentatge d'alumnes que consideren que no hi ha cap persona (excepte d'ells mateixos) important en els seus processos educatius és d'un 0%. Sabem que l'aprenentatge, des del punt de vista cognitiu, és individual, però podríem considerar que aquesta visió està molt més consolidada a l'escola catalana que a l'anglesa, ja que el 13% dels alumnes catalans sí que van assenyalar aquesta resposta.

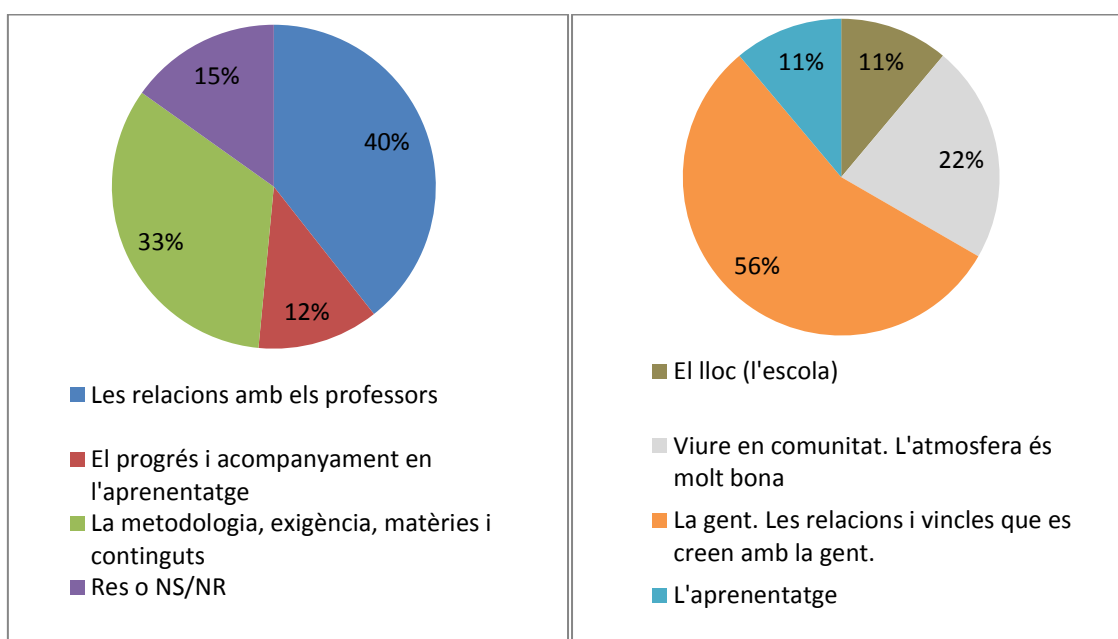
Finalment, podem confirmar que els professors d'ambdós centres són les persones de referència quant a la orientació i acompanyament dels alumnes i que tenen una influència important sobre ells en els seus processos d'ensenyament a la secundària.

En aquest cas, en el centre català es dóna més importància als professors, tot i que hi ha un petit percentatge que creu que cap persona, excepte ell mateix, és important en el procés d'aprenentatge. Per altra banda en el en el centre d'Anglaterra, es té en compte la referència global i comunitària de l'aprenentatge.

5.5 Punts forts dels centres educatius

Quant a la darrera pregunta dels qüestionaris facilitats, volíem conèixer quins eren aquells aspectes que, tant alumnes com professors, destacarien de les seves escoles.

Les dades obtingudes són les que es mostren en els següents gràfics:



Gràfic 26 Punts forts alumnes centre d'àmbit català

Gràfic 27 Punts forts alumnes Brockwood Park School

Els resultats de l'escola catalana ens mostren que des de la perspectiva de l'alumnat, s'estableixen dues diferenciacions que considerarem les més rellevants. Primer veiem que el 40% dels alumnes assenyalen com a aspecte a destacat les relacions que tenen amb els seus professors i aquest grup està enfocat en dues direccions. En primer lloc, estan aquells alumnes que comenten que *"els professors s'impliquen molt"*, *"la relació amb els professors és estreta i això ajuda molt"*, i que *"l'atenció dels professors pel que fa al seu progrés en els estudis, atenció a classe, etc."*. En segon lloc, trobem una minoria d'alumnes que assenyalen que hi ha un "etiquetatge" per part dels professors segons el seu rendiment, i això és un aspecte que destaquen com a negatiu. En aquest sentit, comenten que *"s'etiqueta als alumnes per les seves notes i*

se'ls motiva o desmotiva segons aquestes”, “ens comparen amb altres classes” i que “tracten als alumnes segons les etiquetes que t'enganxen”.

Un altre aspecte que podem veure en el gràfic 26 és que els percentatges que es refereixen al progrés de l'aprenentatge (12%) i a la metodologia de l'escola (33%), podrien ubicar-se en un mateix grup. En aquest cas, seria una gran part de l'alumnat el què considera que l'aspecte més important de l'escola és que se'ls ofereixen eines i estratègies per poder assolir els seus objectius durant aquest període. En aquest sentit, les ajudes que se'ls dona estan basades en el progrés acadèmic de l'alumne a l'escola, perquè pugui aconseguir els resultats que s'espera i poder entrar a la carrera universitària que es vulgui.

Aquesta dada corrobora la idea de què el centre català orienta als alumnes cap al desenvolupament personal i professional en l'educació universitària.

La segona visió que més el caracteritza, segons els alumnes, es basa en els aspectes que relacionen amb la metodologia, l'exigència, l'oferta de les matèries i els continguts que s'ensenyen. En aquesta línia destaquen la possibilitat de fer tasques que els plantegin una situació de la vida real, com pot ser realitzar un pla d'empresa per a una entitat simulada, i que se'ls exigeix molt des de petits per poder tenir bones notes i entrar a la universitat que volen.

Amb això, també podem introduir la tercera idea que tenen els alumnes sobre l'escola. Un 12% de les respostes rebudes fan referència al progrés i acompanyament del seu aprenentatge durant tota aquesta etapa, tot i que també assenyalen que l'orientació que es fa per passar de l'ESO al Batxillerat no és de gaire ajuda.

Es contraposa a aquesta visió dels alumnes, la percepció dels professors del mateix centre, ja que el 80% dels enquestats consideren que la implicació dels tutors en la formació de l'alumnat i el projecte tutorial de l'escola és l'aspecte més destacat (gràfic 19).

Així mateix, el 56% dels alumnes de Brockwood que van respondre aquesta pregunta consideren que el més important són les relacions i vincles que es creen amb la gent de la comunitat (Gràfic 27). El fet de viure conjuntament i estar les 2 hores del dia a l'escola fa que les relacions que es creïn siguin molt importants. En aquest sentit, el filòsof Krishnamurti comenta en un dels seus diàlegs que *“Brockwood part és troba en un meravellós entorn rural, on es viu en una petita comunitat i les relacions tenen una enorme importància Aquest lloc, fa que quan les persones que hi viuen surtin d'aquí siguin capaces de viure en el món a un nivell diferent, amb un sentiment i un afecte*

diferent. No només de manera ocasional, sinó amb un sentit més profund del significat de les relacions humanes” (Krishnamurti, 1971).

Marchena Gómez (2005) defineix el clima de l’aula com “una construcció originada per les relacions socials que entaulen els protagonistes d’una classe així com per la manera de pensar de cadascun d’ells, pels seus valors i per la cultura existent a l’aula” (Marchena Gómez, 2005: 198). Per tant, es considerarà que el clima educatiu en el qual es troben professors i alumnes ha de ser un factor que els docents han de tenir en compte, ja que poden influir en ell de manera notable i beneficiant l’aprenentatge.

6. Conclusions

Els processos d'orientació educativa han anat canviant al llarg del temps, adreçant-se en diferents direccions. Els entorns educatius dels adolescents es veuen afectats pels canvis que hi ha a la societat, i això fa que com a professors ens haguem d'adaptar a les diferents situacions que ens trobem (Giner Tarrida, 2008).

La necessitat de definir aquest procés d'acompanyament ha estat el fil conductor d'aquesta investigació. El fet que els professors siguin la referència adulta més propera als alumnes en els centres educatius fa que la pregunta sobre **“Quin ha de ser el paper del tutor de les etapes de secundària en els processos d'acompanyament i orientació?”** hagi orientat aquesta recerca.

Les diferents lleis han anat ubicant l'àrea d'orientació en diferents àrees de l'educació secundària, i ha fet que poc a poc anés tenint més importància i es fes un lloc als centres educatius. D'aquesta manera, els professors cada cop més han de ser conscients de què la seva figura adopta molta importància en l'etapa educativa dels adolescents, ja que són les persones adultes de referència a l'escola.

En aquest sentit, com hem pogut veure, va ser a partir dels anys setanta quan l'acció tutorial va començar un procés d'institucionalització, fent que aquesta s'integrés com a part de l'activitat docent dels centres (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014).

L'**acció tutorial** que es duu a terme a les aules de secundària, es pot definir com *“l'activitat orientadora intencional duta a terme pel professorat en l'exercici de la seva funció docent, molt especialment pel tutor, realitzant una tasca d'acompanyament continuat i personalitzat a cada alumne i grup d'alumnes que garanteixi el desenvolupament integral en tots els àmbits (acadèmic, social, personal i professional)”* (González Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014: 36).

Considerem, per tant, que són molts els aspectes que hem de tenir en compte a l'hora dur a terme aquesta tasca docent. A través de l'anàlisi de dos models educatius, hem pogut establir algunes de les consideracions més importants que haurien de tenir els professors i professores dels instituts. D'aquesta manera, podem donar respostes a la hipòtesi plantejada abans de l'estudi: **L'acció tutorial constitueix l'eix fonamental, i imprescindible, del vincle educador-educand, generant altes expectatives, un discerniment personal i professional centrat en l'alumne i, per tant, una orientació més eficaç.**

Podem assegurar que la **individualització** és el més important d'aquest procés. Que els tutors siguin conscients que cada alumne prové d'un entorn diferent suposa haver de conèixer-lo en totes les seves dimensions per poder ajudar-lo en el seu desenvolupament. L'alumne ha de ser el **protagonista** del procés, per tant, els professors han d'intentar que ells mateixos assumeixin responsabilitats en els seus processos d'aprenentatge.

Segons l'estudi realitzat, la població de l'escola de Brockwood Park té molt interioritzat aquest fet. La metodologia i model educatiu del centre permet que els professors atorguin **responsabilitats als seus alumnes**. Això els permet arribar a acords a l'hora d'establir els plans d'estudis, i augmenta la motivació i la participació de l'alumne.

En el cas de l'escola d'àmbit català, l'aprenentatge està enfocat de manera diferent. Els alumnes consideren que l'acompanyament que se'ls fa està orientat en la dimensió acadèmica. El sistema educatiu de Catalunya fa que els alumnes tinguin com a objectiu futur accedir a la universitat que el agradi més, però ningú ajuda a aquests alumnes a triar quina és aquella que els agrada. Les dades estadístiques ho corroboren, afirmant que el 58% dels alumnes que abandonen els estudis universitaris ho fan a primer de carrera degut a la manca de motivació (Gairín et al., 2010), i que el 74,4% dels alumnes del Batxillerat de Catalunya realitzen les Proves d'Accés a la Universitat (*Estadístiques PAU 2015*, 2015).

Per tant, promovent la individualització serà la única manera que es podran tenir en compte totes les dimensions que afecten a l'alumne. Un altre aspecte destacat, és que tot i que estem en l'àmbit educatiu, l'alumne es troba immers en la seva totalitat, per tant haurem de tenir en compte les dimensions social, cognitiva, moral, ètica, afectiva, física, comunicativa, espiritual i personal.

D'aquesta manera, i responent a la pregunta inicial de la recerca, considerem que **el tutor ha de ser un guia o acompanyant** en el procés de descobriment, comprensió i desenvolupament de totes les capacitats de l'alumne com hem pogut veure en els resultats de la comparativa entre els dos centres.

Hem vist, però, que els processos d'acompanyament poden estar orientats en diferents direccions segons la filosofia de l'escola, les metodologies utilitzades i els ideals dels professors. En el cas de Brockwood Park School, tant des de la perspectiva de l'alumnat com del professorat, es considera que s'orienta per aconseguir el desenvolupament global de l'alumne.

L'entorn, la metodologia i el clima de l'escola anglesa, fa que els alumnes assumeixin responsabilitats, i que puguin treballar les seves inquietuds i motivacions dins de la flexibilitat acadèmica que l'escola ofereix. I per tant, **el tutor esdevé motivador i estimulador** i de l'alumne, ajudant-lo en la recerca de les seves inquietuds i el desenvolupament de les seves capacitats.

D'altra banda, en l'àmbit català, la responsabilitat està més orientada a l'esforç i el treball diari enfocat en l'aspecte acadèmic. En aquest sentit, els professors consideren que el centre adopta un model educatiu amb múltiples metodologies per poder adaptar-se als alumnes i aconseguir que ells assoleixin els seus objectius. Argüís (2001) cita a Arnaiz (1994) al assenyalar la importància que té l'ús de les diferents **eines tutorial**s per al bon desenvolupament de la tutoria amb els seus alumnes. Per tant, és rellevant que els professors tinguin una **formació** adequada per poder individualitzar a l'hora d'elaborar el Pla d'Acció Tutorial.

Com a tutors, s'ha de tenir en compte que les relacions entre el professorat i l'alumnat són les més importants en els contextos educatius. Així ho demostren els alumnes d'aquesta investigació, que malgrat els diferents contextos estudiats, asseguren que els professors són aquelles persones de referència quant a la orientació i acompanyament en els seus processos d'ensenyament a la secundària.

Hem vist, però, que les expectatives dels professors poden afectar als resultats, a l'autoestima, a la motivació i al rendiment dels alumnes (Cousineau & Luke, 1990; Marte, Gagnon, Pelletier-Murphy & Grenier, 1999; Martinek, 1981, 1988, 1989; Martinek & Karper, 1984; i Morency, 1990; citat a Trouilloud & Sarrazin, 2002). Per tant, **és important que els professors tinguin consciència del seu rol**, ja que són les persones de referència en l'acompanyament dels alumnes, i que poden influir en la seva etapa educativa.

Analitzant aquesta dada, podem creure que l'escola anglesa té una consideració més conscient en quant a la influència dels professors en els alumnes. La transferència de responsabilitat que es fa a Brockwood fa que el rol del professor sigui diferent (només com a acompanyant) en el procés d'aprenentatge. Així, els professors no influeixen en les decisions dels alumnes, sinó que les recolzen i treballen conjuntament amb elles.

En el cas de Catalunya, l'acompanyament de l'alumne està orientat en el seu desenvolupament personal i professional. Això queda corroborat quan veiem que la majoria d'alumnes del centre català tenen com a objectius accedir a la universitat. En aquest sentit, aquest procés hauria d'estar més enfocat a l'alumne, ja que com hem

vist anteriorment, més de la meitat els alumnes que deixen la universitat ho fan degut a la manca de motivació, i sospitem, a un acompanyament orientat a la dimensió acadèmica.

Podem creure però, que no és un cas aïllat d'aquest institut, sinó que el sistema educatiu orienta als alumnes de secundària a continuar la seva formació en la universitat. Com bé assenyala Robinson (2009), els sistemes educatius estan ideats per funcions que no es corresponen al desenvolupament de la societat actual.

Segons la bibliografia consultada, **tots els agents educatius que envolten a l'alumne participen en el seu desenvolupament.** A partir de les observacions que he pogut realitzar i les dades recollides, veiem que l'escola anglesa té molta consciència en quant a la comunicació i el treball en comunitat, cosa que facilita aquest treball conjunt. En el cas del centre català, no s'ha pogut percebre aquest indicador.

En aquest sentit, és important que la figura del tutor ja que es converteix en l'eix que impulsa, coordina i recull les aportacions i els suggeriments de tots els agents de la comunitat educativa que envolten a l'alumne. Per això, ha de ser el tutor el què millor conegui als alumnes del seu grup, i es responsabilitzi de les seves possibilitats i progressors, per ajudar-los a orientar-se de la millor manera possible.

Finalment, com hem vist , és important la globalitat del procés educatiu en el qual està immers l'alumne. Per tant, s'ha de promoure un **clima de treball positiu**, que faci que l'alumne comparteixi les seves idees, les seves experiències i les seves inquietuds, per així poder adaptar millor els processos de desenvolupament.

8. Limitacions de l'estudi i perspectives de futur

Limitacions de l'estudi

Una de les limitacions que s'han trobat a l'hora de realitzar aquesta investigació ha sigut la reticència del professorat de l'àmbit català a parlar sobre l'acció tutorial. Els qüestionaris es van facilitar fins a tres vegades a l'equip docent del Batxillerat (dues on-line i una en paper), i només van respondre els esmentats en la metodologia. Llavors, veiem un rebuig per part dels professors a parlar sobre els processos d'acompanyament i orientació d'aquest centre, en l'etapa del Batxillerat. D'aquesta manera, tampoc va ser possible poder realitzar entrevistes als professors de l'àmbit català, per obtenir dades més significatives.

Un altre aspecte que ha dificultat la tasca va ser veure'm immers en un context tan diferent com és Brockwood Park School. L'adaptació al model metodològic d'allà va ser complicada i la funció dels tutors estava orientada de manera molt diferent a la de Catalunya. Això va suposar haver de plantejar uns qüestionaris que s'adaptessin al context, obtenint així uns indicadors de valors diferents als que estem acostumats.

En aquest sentit, trobar bibliografia que definís els processos d'orientació de Brockwood Park també va ser difícil. Així, s'ha hagut de fer referència al fundador de l'escola per poder relacionar-ho amb les definicions establertes en l'àmbit de l'educació secundària tradicional.

Línies de futur

Considerem que els processos d'acompanyament i orientació dels adolescents en l'etapa de la secundària tenen molta importància. Per tant, com a futures línies de recerca es podria conèixer amb més extensió quina descripció fan els professors i alumnes dels centres d'àmbit català. D'aquesta manera podríem veure si l'entorn educatiu de l'alumne ajuda a desenvolupar-se com a persona global, o l'orienten per assolir l'èxit en la dimensió professional.

També caldria buscar un nombre més alt de professors per poder extreure més quantitat de perspectives sobre l'acompanyament educatiu.

Finalment, un aspecte a destacar és la gran diferència que trobem en els contextos educatiu analitzats. Després d'haver dut a terme aquesta investigació, amb dues perspectives tan diferents, fan plantejar-nos si l'acció tutorial que es duu a terme a Catalunya és l'adequada per a l'etapa en la que es troben els adolescents.

9. Bibliografia

- Adell, M. A. (2009). La tutoria, assignatura pendent del sistema. Retrieved from <http://www.edu21.cat/ca/continguts/310>
- Alonso Tapia, J., Bermejo Fernández, V., Bisquerra Alzina, R., Garrido Gutiérrez, I., Lázaro Martínez, Á. J., Palma i Muñoz, M., ... Vega Fuente, A. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. (A. Rivera Otero, Ed.). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2012a). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2012b). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Argüís, R. (2001). *La Acción tutorial: el alumnado toma la palabra*. Caracas: Laboratorio Educativo. Retrieved from http://pleiades.cbuc.cat/record=b1041675~S2*cat
- Arnaiz i Pascual, P., & Riart i Vendrell, J. (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC Editorial.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, C. (2005). Reseña "Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones" de M^a Paz Sandín Esteban. *Revista de Pedagogía [En Línea]*, XXVI(77), 525–528. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916616008>
- Boluda Viñuales, G. (2009, November 18). Activitats aquàtiques educatives per a nadons: una proposta de formació de tècnics basada en l'assessorament. Universitat de Vic. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/9322>
- Bosqued, M. (2008). *Quemados. El síndrome del burnout. Qué es y cómo superarlo*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Brites de Vila, G., & Almoño de Jenichen, L. (2002). *Inteligencias múltiples. Juegos y dinámicas para multiplicar las formas de aprender utilizando al máximo las capacidades de la mente*. Buenos Aires: Bonum.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631–661.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol I*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Diccionari de la Llengua Catalana de l'IEC. (n.d.). Retrieved May 16, 2016, from <http://dlc.iec.cat/>
- Díez Pérez, F. J. (2013). El efecto Pigmalión. Una teoría sobre la esperanza. *Revista de Psicopatología Y Salud Mental Del Niño Y Del Adolescente*, 22, 91–98.
- Estadístiques PAU 2015*. (2015).
- Forns i Santacana, M., Abad Gil, J., Amador Campos, J. A., Kirchner Nebot, T., & Roig

- López, F. (2004). *Avaluació psicològica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fraile Aranda, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- Gairín, J., Figuera, P., Triadó, X. M., Feixas, M., Rodríguez, D., Muñoz, J. L., ... Domínguez, M. (2010). *L'Abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona.
- Galve Manzano, J. L., & Ayala Flores, C. L. (2002). *Orientación y acción tutorial. "de la teoría a la práctica"*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Giner Tarrida, A. (2008). *La tutoría y el tutor: Estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Giner Tarrida, A. (2011). La tutoria i el tutor avui. IN. *Revista Electrònica d'Investigació I Innovació Educativa I Socioeducativa*, 2(2), 95–102. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745701&info=resumen&idioma=ENG>
- Giner Tarrida, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía [En Linea] 2012, 23 (Mayo-Agosto): [Fecha de Consulta: 27 de Octubre de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230791003>> ISSN 1139-7853, 23, 22–41.*
- González Benito, A. M., & Vélaz de Medrano Ureta, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar* (E-Book). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Iafrancesco V., G. M. (2003). *Los cambios en la Educación: Perspectiva etnometodológica*. Colombia: Escuela Transdormadora.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <http://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429–445.
- Krishnamurti, J. (n.d.). What is the true function of an educator? In *The Collected Works* (Volume VII).
- Krishnamurti, J. (1971). *Primera parte. Capítulo 12. Principios del aprender*.
- Krishnamurti, J. (2007). *La educación y el significado de la vida*. Madrid: EDAF.
- Lara Ramos, A. (2008). *La función tutorial. Un reto en la educación de hoy*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Lázaro, Á., & Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. NARCEA.
- Marchena Gómez, R. (2005). El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Revista de Pedagogía*, 57(4), 197–210.
- Méndez Zeballos, L. (2007). *La Tutoría en educación infantil*. Madrid: Wolters Kluwer España. Retrieved from http://cataleg.udl.cat/record=b1270957~S11*cat

- Millas, J. J. (2006). *Inteligencias singulares. Documental*. Espanya: El mundo de Millas. Canal+.
- Monge Crespo, C. (2010). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Morales Moreno, A. B. (2010). La acción tutorial en Educación. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (7), 95–114. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745701&info=resumen&idioma=ENG>
- Moreno, A. (2006). *L'adolescència*. Barcelona: UOC.
- Palomera, R., Gil-olarte, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341(Septiembre-diciembre), 687–703.
- Pantoja Vallejo, A. (2013). *La Acción tutorial en la escuela*. Madrid : Síntesis. Retrieved from http://cataleg.udl.cat/record=b1300162~S11*cat
- Pastor, E. (1995). *La Tutoria en secundaria*. Barcelona : Ceac.
- Pedagogía. (n.d.). Retrieved January 1, 2016, from <https://es.wikipedia.org/wiki/Pedagogía>
- Pérez Gómez, Á. I., & Baches, N. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica : procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Madrid : Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Retrieved from http://cataleg.udl.cat/record=b1273424~S11*cat
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 1(10), 325–345. <http://doi.org/ISSN: 1698-7799>
- Río Sadornil, D., & Martínez González, M. de C. (2007). *Orientación Educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Robinson, K. (2009). *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & Garcia Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 21(2), 346–357.
- Suazo Díaz, S. N. (2006). Cap 3. La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. In *Inteligencias múltiples. Manual práctico para el nivel elemental* (pp. 15–24). Puerto Rico: La Editorial. Universidad de Puerto Rico.
- Teruel Melero, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 38, 141–152.
- Torrego Seijo, J. C., Gómez Puig, M. J., Martínez Vírseda, C., & Negro Moncayo, A.

(2014). *8 ideas clave: la tutoría en los centros educativos*. Barcelona: Graó.
Retrieved from http://pleiades.cbuc.cat/record=b1405107~S2*cat

Trouilloud, D. O., & Sarrazin, P. G. (2002). The Influence of Teacher Expectations on Students Achievement in Physical Education Classes: Pygmalion Revisited. *European Journal of Social Psychology*, 5, 591–607.

Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2010). The Relationship between Teacher Expectations and Student Achievement in the Teaching of English as A Foreign Language. *English Language Teaching*, 3(2), 22–26. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081569.pdf>