

LA TUTORIA EN ENSEÑAMIENTO SECUNDARI*

THE TUTORSHIP IN SECONDARY EDUCATION

*Marc A. Adell i Cueva** , Violant Estreder i Ortí****

Resum

L'objectiu d'aquest estudi és explorar les actituds i els comportaments dels professionals docents, que desenvolupen la tasca tutorial envers l'alumnat de Secundària. És a dir, els tutors i les tutores. I això en relació amb les funcions que s'accepten com a convencionals en aquella responsabilitat. La mostra és composta per 70 tutors de 7 centres educatius a la Comunitat Valenciana. Es fa una anàlisi psicomètrica de l'escala i se n'estudien els resultats, primer ítem a ítem i després estructurant-los en els cinc factors resultants: implicació col·laborativa, mediació contextual, virtualitat avaluadora, incentivació d'aprenentatges i reciprocitat relacional. Pel que fa a la prioritització de tasques tutorial, per part dels tutors, hi ha una valoració notable-alta en les activitats considerades. Finalment es reflexionen les implicacions d'aquest estudi envers la intervenció tutorial i es defineixen algunes línies futures d'investigació, a favor de la millora qualitativa de l'educació impartida.

Paraules clau: acció tutorial, agents intervinents, prioritització de tasques, implicació col·laborativa, mediació contextual, virtualitat avaluadora, incentivació d'aprenentatges, reciprocitat relacional i qualitat de l'educació.

* Aquesta investigació forma part del projecte Psycones (PSYchological CONtracts across Employment Situations) finançat per la UE, 5è programa marc (HPSE-CT-2002-00121). Sobre el projecte hi ha més informació disponible en la pàgina web www.uv.es/~psycon. Aquest estudi ha estat finançat amb el suport del MEC: Pla Nacional de Ciència i Tecnologia. Projecte CONSOLIDER EJE C (SEJ 2006-14086/PSIC).

** Correspondència: Marc Antoni Adell i Cueva. Departament de Psicologia Social. Facultat de Psicologia. Avinguda de Blasco Ibáñez, 21. 46010-València (Espanya). Adreça electrònica: <marc.adell@uv.es>.

*** Universitat de València.

Abstract

The aim of this study is to explore the attitudes and behaviors of the course tutors, who develop their tutorial task towards the students of secondary education, about the functions that are accepted as conventional in that responsibility. The study sample consisted of 70 teachers from 7 schools of Valencia Community. A psychometric test of the scale was performed, being grouped the items used in five generic factors: collaborative implication, contextual mediation, virtual assessment, incentive of learning and relational reciprocity. Concerns about to the priority of tutorial tasks, they result in remarkable-high consideration in the activities specified. Finally, several implications of this study are discussed, and some future lines of investigation are defined, in favour of the qualitative improvement of the imparted education.

Key words: tutorial task, participants, priority of tasks, collaborative implication, contextual mediation, virtual assessment, incentive of learning, relational reciprocity and quality of the education.

Justificació

Podria semblar que l'acció tutorial és defensible i apareix com a consistent i prioritària, quan l'alumnat es troba al començament del seu decurs acadèmic. Així, en ensenyament infantil, aquesta funció cobraria tota la dimensió educativa i integradora de les adquisicions, en actituds i hàbits per a la convivència i en les bases dels continguts curriculars. Òbviament, en ensenyament primari es continuaria aquella tasca educativa i integradora –globalitzadora–, encara que de progressiva diferenciació dels components curriculars, que menaria cap al segon moment de l'ensenyament obligatori (ESO) i més enllà. Cal, però, mantenir en tota la seua vigència la funció tutorial, en ensenyament secundari, quan l'alumnat es troba a les portes de l'adolescència o en l'adolescència consolidada? Cal seguir tutoritzant un alumnat, que malda per desempallegar-se de tot tipus d'intervenció adulta, especialment la que es pot interpretar com a dirigista o, si més no, intervencionista? Cal demanar al professorat d'aquelles etapes responsabilitats tutorials, quan l'alumnat es troba a les portes de la majoria d'edat i rebutja qualsevol forma de tutela? Alguns pensen (Adell, 2004; 2006) que cal, i molt. D'una altra manera, però. Rebutjar, sense més, la tutoria en ensenyament secundari –«argumentant» la contestació de l'alumnat adolescent i una pretesa maduració psicològica i acadèmica assolida– comportaria d'entrada –amb molta més raó– acceptar suprimir-la en ensenyament universitari, amb un alumnat molt més madur i amb competències acadèmiques més consolidades. I no és el cas.

Justament en cada moment evolutiu els subjectes necessiten un tipus d'intervenció diferent, de vegades tàcita i sempre discreta. En qualsevol moment, sentir-se acompanyat per algú que en sap més –i, sobretot, que ha viscut més– comporta un grau de seguretat que no implica passivitat sinó estímul. Precisament en l'adolescència –i des de la pubertat que la precedeix– es pot anar consolidant la progressiva autonomia personal i acadèmica, en funció de les «prestacions» tutorial, ofertes i assumides, respectivament, pel docent i el discent.

És per això que hem promogut aquesta investigació entre els agents educatius que intervenen directament en l'acció tutorial, en l'ensenyament secundari –tutores/tutors– a fi de conèixer la seua posició sobre el particular, des de la intervenció educativa diària i mirar d'articular el posicionament i la pràctica envers la millora de la qualitat de l'educació impartida als nostres centres, a fi que la tutoria no romanga «assinatura pendent» del sistema (Adell, 2004; 2005).

Introducció

En ocasió anterior (Adell, 1995; Adell i Sesé, 2003) havíem abordat l'anomenada acció tutorial envers els adolescents, per comprovar-ne el grau d'eficàcia en relació amb les notes i ens interpel·làvem sobre si l'activitat del tutor o de la tutora –i la dedicació que posa en la tasca orientadora de l'alumnat– tenia alguna repercussió en la satisfacció acadèmica experimentada pels seus tutelats, mesurada en grau de *benestar* acadèmic, variable vertebral com a predictora dels bons resultats acadèmics, en forma de «notes». I això des de la percepció que, de la funció tutorial, en tenen els alumnes mateixos.

Ara valorarem les diverses intervencions del professorat d'ensenyament secundari –també envers els adolescents–, però des de la percepció dels tutors/tutores mateixos: es tracta de dimensionar –i tractar d'explicar– com es posicionen els coprotagonistes adults de l'acció tutorial en relació amb les tasques que tenen atribuïdes. I quines conseqüències se'n poden derivar.

Recordem de primer, però, que l'acció tutorial ha estat objecte de diverses consideracions i anàlisis per una varietat notable de professionals de l'àmbit educatiu. Així, Angel Lázaro es refereix al rol del tutor com a peça clau per al desenvolupament personal i de progrés de l'alumne, definint la tutoria com «... una forma especial d'enfocar la relació educativa...» (Lázaro, 1991: 9) i afegeix conceptualitzacions d'altres autors, tot classificant-les: *a*) en clau d'intervenció integradora prop d'un grup d'alumnes (Benavent, 1977); *b*) atenent el seu progrés general i el seu desenvolupament com a persones (Burgess, 1970); *c*) atribuint al tutor l'atenció de l'escolarització, de la vocació i de la personalitat de l'alumnat (Jones, 1961); o *d*) focalitzant la tasca tutorial en l'atenció de tot el que es relaciona amb l'orientació de l'estudiant (Schmalfuss, 1979). En tot cas,

destaca la dimensió formativa i orientadora de la intervenció tutorial, —«...pedagogia d'acompanyament durant un període de vida de l'educand...»— (Moreau, 1990), que intenta dotar els alumnes d'instruments, estratègies i recursos per fer possible l'eslògan d'«aprendre a aprendre».

Altrament, en el context normatiu —no sempre del mateix signe ideològic però sempre coincident a destacar la importància de l'acció tutorial: LOGSE, LOCE, LOE...—, Andrés Hernández (1993) explica que el sistema educatiu ha assumit la tutoria com a inherent a la funció docent i ell mateix la defineix com «el primer nivell de l'orientació escolar, en el qual es troben implicats tots els alumnes». Joan Rué, en la mateixa línia, defensa «la necessitat de reconceptualitzar conceptes claus...» (Rué, 1994) i li atribueix, a l'acció tutorial, una vocació integradora de l'heterogeneïtat, la funcionalitat i l'equitativitat en les intervencions i de coordinació de l'equip docent. Aquesta coordinació és el tema central de l'experiència que expliquen Bayot, Masip i Obiol (1994), en definir *la tutoria compartida*, com un model d'acció ecològic i comunitari, fonamentat en el principi de corresponsabilitat tutorial on es troben implicats el grup-classe, les famílies i tot el professorat, seqüenciant els moments d'intervenció tutorial: coneixement de l'alumnat, seguiment del seu procés i foment de la integració i l'orientació continuades. Ara bé, aquesta complexa estructura d'interrelacions que conforma l'acció tutorial s'articula en dues línees paral·leles de treball: la primera, la tutorització específica, assumida pels tutors/tutores com un procés sistemàtic i la segona, que podríem esmentar com a acció tutorial «difusa», realitzada habitualment per cada docent a la seua classe i activitat. És el que algun autor (Adell, 2005) ha anomenat «estil tutorial» d'intervenció, quan cada professor, en impartir la seua matèria, ho fa amb la cura psicopedagògica i didàctica —a més de la científica, òbviament—. Aquestes consideracions esmentades troben la seua expressió al Projecte d'Acció Tutorial (PAT), document elaborat pel departament d'orientació, a partir de les aportacions dels tutors. Allà s'especifiquen els criteris i procediments per a l'organització i el funcionament de les tutories i s'inclou, com a destinatari preferent de les actuacions, l'alumnat, tot afavorint-ne la integració i la participació, realitzant el seguiment personalitzat del seu procés d'aprenentatge i facilitant la presa de decisions respecte al seu futur acadèmic i professional. També el professorat, per assegurar la coherència en el desenvolupament de les diferents programacions docents d'un mateix grup, així com per establir procediments de coordinació de l'equip educatiu, que afavorisca l'adopció d'acords en l'avaluació i mesures posteriors per adoptar, si s'escau, per donar resposta a les necessitats detectades. Finalment, les famílies també són destinatàries de l'acció tutorial, en tant que s'instrumenten procediments per assegurar una comunicació fluida escola-família —i, específicament, professorat-pares/mares—, per garantir el decurs fluid de l'aprenentatge dels seus fills i l'orientació d'estudis subsegüent.

És, doncs, una vegada re-situat el tema, des de la literatura més a l'abast, que presentem la nostra investigació. Es tracta –com hem anunciat– d'un estudi exploratori de les actituds i dels comportaments dels tutors i de les tutores d'ensenyament secundari, en relació amb les funcions que s'accepten com a convencionals en aquella responsabilitat. Ho farem a partir de l'anàlisi estructural de l'instrument de mesura dissenyat a aquest efecte per a la nostra investigació, emprant 13 de les funcions atribuïbles formalment a l'acció tutorial.

Metodologia

Mostra

A la recerca de les seues valoracions, es van enquestar 70 tutors l'ensenyament secundari. La mostra és formada per 39 (57.4%) dones i 29 (42.6%) homes, una vegada descomptades les respostes absents. La seua distribució d'edat és la següent: 8 (11.8%) menors de 30 anys; 28 (41.2%) tenen entre 31-40 anys; 18 (26.5%) se situen entre 41-50 anys; 14 (20.6%) tenen entre 51-60 anys.

Procediment

El qüestionari es va distribuir d'una forma directa entre els enquestats, en visites personals, als centres educatius de la mostra. Part de la seua composició la van constituir els 13 ítems següents, considerats com a tasques convencionals desenvolupades en la funció tutorial:

1. Participar en el desplegament del Pla d'Acció Tutorial (PAT) i en les activitats d'orientació.
2. Col·laborar amb el departament d'orientació (DO).
3. Informar els pares i les mares, el professorat i l'alumnat sobre el procés d'ensenyament i avaluació.
4. Fomentar la col·laboració entre el professorat i la família.
5. Mitjançar davant el professorat, en col·laboració amb els delegats.
6. Coordinar les activitats complementàries.
7. Coordinar el mòdul de la FCT (Formació en Centres de Treball).
8. Coordinar el professorat del seu grup envers l'aprenentatge de l'alumnat.
9. Facilitar la integració de l'alumnat en el grup.
10. Orientar i assessorar l'alumnat en els processos d'aprenentatge.
11. Recollir les aspiracions, les necessitats i les consultes de l'alumnat.
12. Informar els alumnes dels seus drets i deures.
13. Organitzar i presidir les sessions d'avaluació.

L'ordenació dels ítems podria aparèixer amb alguna seqüència lògica: des de la planificació de les intervencions –el PAT– fins a la tutorització en Centres de Treball –la FCT– per a l'alumnat de cicles formatius, a cavall ja del món acadèmic i laboral. En realitat es presenten d'una forma aleatòria per no suggerir prioritats.

Variables

El total de les 13 **funcions** abans referides, que els professionals de l'educació desenvolupen ordinàriament; s'ha demanat que es valoren mitjançant una escala Likert de 6 punts, des de 0 (prioritat molt baixa) fins a 5 (màxima prioritats).

Les dades **sociodemogràfiques** que considerem: sexe (home/dona) i edat (menys de 30, entre 31-40, entre 41-50 i entre 51-60).

I la informació sobre necessitat de **suport** al tutor/tutora, que recull les procedents de la família, de l'administració, dels companys, de la direcció o d'altres, percebuda pel tutor/a mateix i amb resposta múltiple.

Anàlisi estadística

Per valorar les dades recollides, s'ha fet una anàlisi descriptiva de les variables en les 13 tasques tutorial. També s'ha dut a terme una anàlisi factorial de tipus exploratori per examinar l'estructura interna del qüestionari i que ha conformat, finalment, els cinc factors resultants: implicació col·laborativa, mediació contextual, virtualitat avaluadora, incentivació d'aprenentatges i reciprocitat relacional.

Resultats

En la taula següent mostrem tant els descriptius com les correlacions dels 13 ítems inclosos en aquest estudi. Les correlacions que són significatives als nivells 0.05 i 0.01 (bilaterals) hi figuren marcades amb un asterisc o dos, respectivament.

TAULA 1
 Descriptius i matriu de correlacions

Tasques tutorial	Mitjana	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. PAT	3.81	.97													
2. Col·laborar amb DO	3.89	.88	.52**												
3. Ensenyament i avaluació	4.36	.72	.10	.09											
4. Professorat-família	3.97	.80	.39**	.45**	.52**										
5. Mitjançar professorat	3.54	1.15	.29*	.17	.32**	.43**									
6. Activ. complementàries	3.14	1.14	.31*	.43**	.15	.33**	.37**								
7. FCT	2.18	1.65	.01	.29	-.13	.10	.39*	.42*							
8. Coordinar professorat	3.84	1.03	.35**	.14	.31**	.31**	.23	.16	.10						
9. Integració alumnat	4.41	.79	.39**	.24*	.45**	.43**	.39**	.16	.22	.44**					
10. Proc. aprenentatge	4.26	.79	.16	.25*	.17	.20	.10	.38**	.12	.28*	.38**				
11. Consultes alumnat	4.19	.82	.30*	.23	.23	.36**	.38**	.43**	.23	.34**	.28*	.33**			
12. Drets-deures alumnes	4.10	.87	.11	.30*	.06	.23	.11	.37**	.08	.13	.23	.36**	.46**		
13. Sessions avaluació	3.78	1.12	.01	-.09	.22	.07	.30*	.10	-.08	-.01	.22	-.04	.20	.17	--

Nota. . *p < 0,05; ** < 0,01.

S'hi pot observar que, en general, s'atorga una prioritat notable-alta (puntuacions superiors a 3 i algunes de 4 i més) a la pràctica totalitat de les funcions tutorialitzades. L'única que ha estat puntuada amb prioritat mitjana (2.18) és la referida a la coordinació del mòdul *Formació en Centres de Treball* que, d'altra banda, presenta característiques específiques dins l'univers de tasques tutorialitzades i afecta un col·lectiu també específic i limitat en el conjunt de l'alumnat d'ensenyament secundari: els que opten pels cicles formatius. En el conjunt, però, i d'una forma destacada apareix la funció referida a la intervenció en la *integració de l'alumnat en el grup*. Vegem-ho amb algun deteniment:

Amb aquesta prioritització (4.41) fora de tot dubte –*facilitar la integració de l'alumnat en el grup*–, els professors investigats subratllen la funció socialitzadora de l'educació, que sempre ha estat un referent (Benavent, 1977), però que ara mateix cobra una especial dimensió, des dels paràmetres democratitzadors de la tasca docent, en un sistema educatiu progressista i afavoridor de la convivència i amb la notable diversitat d'alumnes, alguns procedents de la immigració. En concret, la nova matèria curricular d'Educació per a la Ciutadania (EpC) reforçaria institucionalment aquella funció tutorial, prioritzada de forma inequívoca.

Tot seguit figura amb puntuació molt semblant (4.36) la tasca d'*informar els pares i mares, el professorat i l'alumnat sobre el procés d'ensenyament i avaluació*. Òbviament, el centre de referència de qualsevol intervenció tutorial –ara en clau de socialització, com hem vist– esdevé el nucli de l'acció educativa per antonomàsia, que és l'*ensenyament* i, subsidiàriament, l'*avaluació* d'aquest ensenyament. No és prou, però. Cal traslladar la vivència d'aquells processos –*ensenyament i avaluació*– i el seu resultat, a les persones interessades, en forma de trilogia de destinataris, que ja havia estat considerat, precisament, per Navarro i Pahisa (1994): a l'alumnat, evidentment, perquè esdevé protagonista principal de la formació impartida als nostres centres i ha de ser el primer interessat a conèixer la «marxa» del seu itinerari acadèmic, per confirmar-lo, millorar-lo o consolidar-lo. Al professorat que conforma l'equip docent, perquè «la nota» són «les notes», és a dir cada professora o professor ha d'estar informat del decurs acadèmic del «seu» alumne en la resta de les matèries. I això, de passada, afavorirà l'hàbit de l'avaluació compartida, o si més no concordada, amb la resta dels membres de l'equip professoral, presidit pel tutor o la tutora, precisament. Als pares i a les mares, no solament perquè són els responsables –la major part de les vegades, biològics; sempre jurídics, però– dels seus fills, sinó perquè es va estenen el convenciment, entre els docents, que l'escola en solitari no és prou i cal aconseguir la complicitat de la família, si volem arribar a bon port. I això ens resulta especialment gratificant, en tractar-se d'adolescents, ja que massa sovint s'ha instal·lat la idea que en ensenyament infantil i primari, encara, però que en ensenyament secundari ja no caldria una intervenció familiar –ni tutorial– tan consistent, com glossàvem en la justificació d'aquest estudi. Els tutors

investigats, en palesar la pervivència i l'oportunitat de les intervencions, avalen els nostres plantejaments.

Ara està ben situat (4.19) l'ítem *Recollir les aspiracions, les necessitats i les consultes de l'alumnat*, que entroncaria d'una forma coherent amb el que alguns hem anomenat protagonisme principal dels alumnes en la seua formació (Adell i Sesé, 2003). I si això és així, resulta de tota lògica subratllar el subjecte de l'educació, com a agent d'una sèrie de manifestacions personals com és ara les seues *aspiracions, necessitats i consultes*, i no donar-ho simplement per fet. Sobre el particular, caldrà insistir en la formació psicològica indispensable del tutor o de la tutora, justament per arribar a conèixer el subjecte de la seua tutorització: l'alumne i cada alumne o alumna, com també reivindiquen Bayot, Masip i Obiol (1994).

Encara caldrà fer esment de la consideració, també per damunt de la puntuació 4 (4.10), de l'ítem *Informar els alumnes dels seus drets i deures*, absolutament lligat a l'anterior. Certament, en el context de la formació dels nostres adolescents, per a la convivència i la integració, esdevé indispensable la referència –i la pràctica subsegüent– a la condició de subjecte –de l'alumnat– de drets i deures, tal com defensen Bayot, Masip i Obiol (1994), en referir-se a l'afavoriment del procés de la seua integració al grup. I això de manera indèstria: la pràctica de la quotidianitat de la relació inclou tant la reivindicació dels propis drets, com el respecte als drets dels altres, deures per a un mateix.

Tot seguit figuren la resta dels ítems amb puntuacions superiors a 3 i alguns molt pròxims als esmentats més amunt. Això vol dir que no es negligeixen en absolut, encara que es matisen lleugerament, respecte als ja analitzats. Fins i tot, en alguna mesura impliquen una reiteració o un reforçament, com és el cas del que recull *Fomentar la col·laboració entre el professorat i la família* (3.97), que explicitaria la dinàmica relacional epigrafiada, quan es defensava allò d'*Informar els pares i les mares, el professorat i l'alumnat...* No es tractava, doncs, d'una informació unidireccional i paral·lela a cada destinatari sinó compartida i, en bona mesura, còmplice.

Menys consistència té atribuïda la dedicació tutorial en *coordinar les activitats complementàries* (3.14), que figuren efectivament com a «complementàries», encara que no es descuren del tot. I caldrà dedicar-li atenció, cada vegada més puntual i intensa, considerant que les activitats d'oci formatiu o de lleure educatiu, no resulten alienes a una proposta educativa integrada i positiva, que té fermes defensors en l'àmbit del projecte Hellison (Escartí, 2005), focalitzades en l'activitat física i esportiva, com a escenari per exterioritzar comportaments favorables a la socialització, inclosa la recuperació de conductes conviencials deteriorades.

Finalment, afegir que el paquet d'ítems més valorats pels enquestats –com no podia ser d'una altra manera– és el de l'actuació sobre els subjectes de l'acció

tutorial: l'alumnat i la família. Això sense descurar altres tasques tutorialis que arrodoneixen i completen una funció que té vocació globalitzadora i d'integració d'agents, de recursos i d'estratègies a l'abast.

Una altra aproximació que presenta interès, en l'anàlisi de les nostres dades, és la derivada de l'agrupament dels ítems del qüestionari, en factors. Així, en l'estructura de l'escala utilitzada, amb els resultats de l'anàlisi factorial exploratori, s'observa que –com hem vist– les tretze qüestions presentades s'agrupen en cinc factors resultants: implicació col·laborativa, mediació contextual, virtualitat avaluadora, incentivació d'aprenentatges i reciprocitat relacional (taula 2).

La primera cosa que es detecta és que amb aquells cinc factors s'explica una bona part de la funció tutorial (76.73%). Això no obstant, encara restaria per explicar el 23.27%, la qual cosa vol dir que intervencions no explícitament expressades o manifestades també podrien ser considerades com a afavoridores de la tutoria. Aquesta es presenta com una tasca immediata per als investigadors que hem promogut l'estudi actual. Avancem, si de cas, que es podria tractar de les intervencions docents habituals esmentades, en cada classe i matèria, i que hem anomenat «estil tutorial» d'impartició de la docència, com a aspectes o qüestions poc «visibles», intrínseques a la funció tutorial o incorporades per la seua condició de docents a les intervencions ordinàries de la tutoria. També es podria tractar de la presència «silenciosa» –no intervencionista– del tutor o de la tutora, com a adult, en el context convivencial del centre, enmig de la resta d'iguals. Tot això, si es confirmara, obriria nous fronts a l'hora de considerar i valorar la funció docent, ordinàriament centrada en la transmissió de coneixements –o en la generació de nous–, és a dir, en la funció «ensenyant», des de perspectives més formals o educatives. Amb això seria palès que la funció tutorial no s'exerceix exclusivament a l'hora de tutoria i amb plantejaments estrictament derivats del PAT, sinó que es desenvolupa –sense pretendre-ho expressament– en la tasca ordinària docent i, fins i tot, en qualsevol oportunitat del decurs de l'activitat escolar o extraescolar. A més podem trobar –cosa absolutament raonable, d'altra banda– que la persona de l'adult exerceix un influx educatiu sobre l'alumnat –ara adolescent– amb la seua simple presència, encara que no intervinga expressament. És a dir, que funcionaria com a «referent», fins i tot quan no actua expressament i directa. És el que apunta Soler quan diu dels adults «...estar al seu costat, però sense ser els protagonistes, abonant la seua decisió –del/de la jove– fomentant-ne la responsabilitat. És a dir, estar sense estar i ajudant-los a pensar –i a actuar, hi afegiríem nosaltres– no pensant –ni actuant– per ells...» (Soler, 2002: 13).

Vegem ara quina és l'explicació de la variància que aporten els ítems i com s'han agrupat per factors. De major a menor explicació tenim: el factor *implicació col·laborativa*, que integra els ítems epigrafiats com a *Participar en el desplegament del PAT i en activitats d'orientació*, *Col·laborar amb el departament d'orientació* i *Fomentar la col·laboració entre professorat i família*.

TAULA 2
Factorial exploratori

	Factors				
	1	2	3	4	5
	Implicació col·laborativa	Mediació contextual	Virtualitat avaluadora	Incentivació aprenentatges	Reciprocitat relacional
Tasques tutorials					
PAT i activitats d'orientació	.89				
Col·laborar amb DO	.78				
Fomentar col·laboració professorat-família	.75				
Mitjançar davant professorat amb delegats		.70			
Coordinar activitats complementàries		.66			
Coordinar FCT		.85			
Informar ensenyament i avaluació			.75		
Organitzar i presidir avaluació			.69		
Facilitar integració alumnat-grup			.74		
Coordinar professorat aprenentatge alumnat				.79	
Orientar i assessorar alumnat aprenentatge				.81	
Recollir necessitats i consultes alumnat					.71
Informar alumnes drets i deures					.90
% variància explicada per cada component	20.73%	15.38%	14.15%	13.36%	13.12%
% variància acumulada	20.73%	36.11%	50.26%	63.62%	76.73%

El percentatge explicat és del 20.73%, poc més d'una cinquena part del total, i que el factor més decisiu a l'hora d'explicar la variància siga el que agrupa implicació i col·laboració, resulta significatiu i no sempre prou considerat. Caldrà conscienciar-se que les intervencions educatives –tutorials incloses– exigeixen un nivell contrastat de qualitat, però mai no serà prou sense l'acord de les parts implicades i el compromís de col·laborar-hi activament.

Figura tot seguit en l'explicació de variància (15.38%) el factor *mediació contextual*, que inclou els ítems *Mitjançar davant el professorat amb la col·laboració dels delegats*, *Coordinar activitats complementàries* i *Coordinar el mòdul de FCT*. L'explicació –tot i ser menor que l'anterior factor– és important i denota que també les actuacions que afavoreixen l'acostament de contextos –acadèmics, socials i productius– han de ser considerades. Més quan l'explicació acumulada d'ambdós factors és del 36.11%, és a dir, més d'una tercera part del total. I això que encara no hem arribat a la intervenció directa amb l'alumnat.

Segueix ara –en explicació de variància: 14.15%– el factor *virtualitat avaluadora*, que comprèn els ítems *Informar sobre el procés d'ensenyament i avaluació*, *Organitzar i presidir les sessions d'avaluació* i *Facilitar la integració de l'alumnat al grup*, tots tres d'actuació directa envers l'alumnat i que denoten una intervenció global, d'una banda, cap a l'ensenyament i l'avaluació, i de l'altra, cap a les estratègies d'integració en un grup classe, consistent i harmònic. Amb aquest factor de tractament immediat amb els alumnes, acumulat als dos anteriors d'intervencions mitjançades i implicadores, ja s'explica el 50.26% de la variància. Això advoca per garantir una base de col·laboració institucional prèvia i consensuada, abans –i durant i sempre– de procedir a les intervencions directes.

Ara figura el factor *incentivació d'aprenentatges*, que engloba dos ítems: *Coordinar el professorat envers l'aprenentatge de l'alumnat* i *Orientar i assessorar l'alumnat en els processos d'aprenentatge*. Explica un 13.36% de la variància aquest factor bipolar: d'una banda, inclou una actuació directa i personalitzada –la tasca orientadora–, altrament imprescindible, i la del també imprescindible consens entre l'equip docent, que actua sobre un mateix grup d'alumnes –la coordinació en programació, impartició i avaluació–. Afegint la nova explicació específica als tres factors anteriors, s'obté un considerable 63.62%, és a dir 2/3 del total.

Finalment ens queda l'últim factor, *reciprocitat relacional*, que inclou els ítems *Recollir aspiracions, necessitats i consultes de l'alumnat* i *Informar els alumnes sobre els seus drets i deures*, i que explica el 13.12%, molt semblant a l'altre factor bipolar anterior i també ara referit a intervencions directes: una de direccionalitat informativa i l'altra de receptivitat i bona disposició, amb la curiositat que la informativa presenta un valor de .90, el més alt de tots els ítems analitzats en la factorialització que estem considerant. Així arribem al 76.73% d'explicació de la variància, mentre que restaria el 23.27% per investigar i sobre el qual nosaltres ja hem apuntat alguna hipòtesi, que caldrà verificar, naturalment.

També ens hem interessat per les expectatives de suport de la tasca tutorial, expressades pels tutors mateixos, i hem trobat que és de la família –especialment en els adolescents– que esperen rebre’n, amb major dosi, els tutors; segueix la dels propis companys i, a un nivell més institucional, trobem la que es podria esperar de la pròpia direcció del centre i de l’administració. Això ens menaria cap a la consideració del «tàndem» escola-família, és a dir, professorat –especialment tutors– i pares i mares, com a imprescindible per garantir la necessària intervenció compartida dels agents educatius, per excel·lència, envers els subjectes del procés, que són els mateixos xicons i xicones, en el doble rol que assumeixen: alumnes –envers el centre educatiu– i fills-filles –envers la família–.

TAULA 3
Suport al professional de l’educació

	Tutor/Tutora
Família	50
Companys i companyes	34
Direcció	27
Administració	21
Altres: departament d’orientació	4

Consideracions finals

L’anàlisi dels resultats d’aquesta investigació abona el nostre plantejament inicial, envers el paper fonamental –vertebral, ens atreviríem a formular– de la tutoria, també –o potser especialment– en ensenyament secundari.

La prioritització, com hem vist, de la funció d’*integració de l’alumnat...* com a dimensió socialitzadora de l’educació, abona la progressiva conscienciació del professorat en general i dels tutors en particular, respecte a l’objectiu de construir un sistema educatiu progressista i afavoridor de la convivència, no només en contextos ideològicament diversos sinó entre poblacions de variada procedència ètnica, cultural i lingüística, per donar així una resposta civilitzada i humanitzada al repte de la immigració. Sobre el particular, reiterem que la nova matèria curricular d’Educació per a la Ciutadania (EpC) pot esdevenir una eina institucional poderosa en el reforçament dels paràmetres tutorialis envers la integració de l’alumnat.

No és tot, però, perquè les dades ens forneixen d’arguments per validar la funció tutorial com a garantista d’una tasca educativa globalitzadora, en el sentit d’harmonitzadora de les diferents intervencions educatives, en forma d’agents –alumnat, professorat, personal tènic i assessor, famílies, autoritats

acadèmiques, experts, agents productius o culturals...– i d’institucions que intervenen en el complex món de l’educació –ministeris, conselleries, entitats locals i transfrontereres, empreses i institucions públiques i privades...–. Òbviament, resulta feixuc abordar l’harmonització d’un tal conjunt d’elements. Però justament la funció tutorial –és a dir, els tutors i amb ells tot el professorat, amb la complicitat i l’aixopluc institucional que ara, lamentablement, els manca– és la que es troba al lloc adient i privilegiat per «mitjançar» entre l’alumnat i la resta dels agents intervinents. Altrament, l’agrupament per factors i les dades que han resultat abonarien el nostre plantejament, en l’articulació de les intervencions directes amb el propi alumnat i les relatives a intervencions compartides o concordades –més o menys explícitament– amb la resta dels components de la «galàxia» educativa, on figura com a inexcusable la «programació» d’actuacions institucionals prèvia i coordinada.

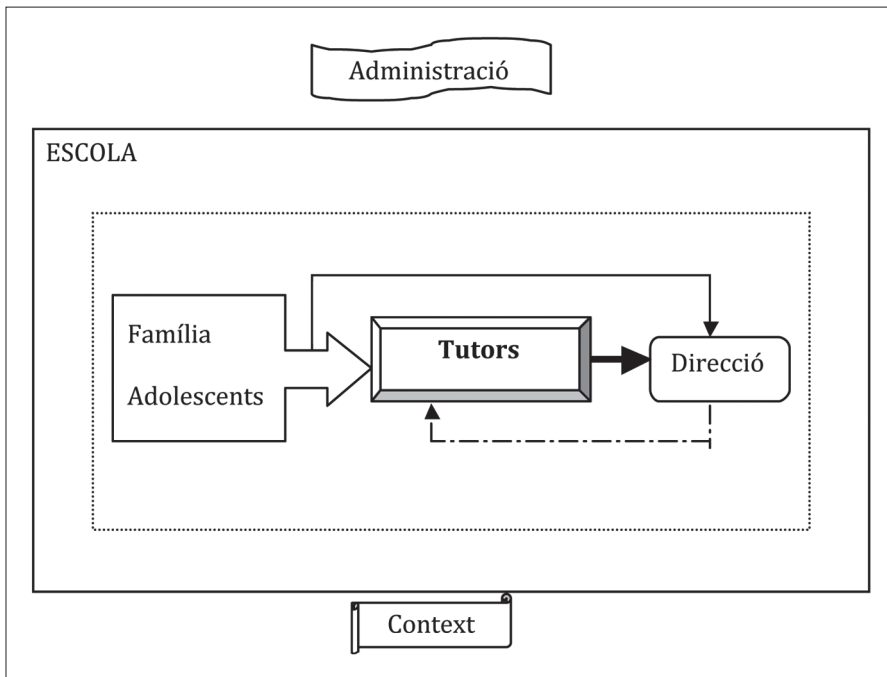


Figura 1. Una forma gràfica de representar el que hem comentat fins ara.

És per això que concloem, ara, que la funció tutorial esdevé imprescindible al llarg de l’itinerari educatiu dels nostres estudiants, des de l’escola infantil fins a la universitat, bé que les diverses intervencions tutorial cobren –com dèiem– un sentit diferent, segons el moment, la intensitat de la relació i, per descomptat,

la percepció que en faça cada alumna i alumne d'aquelles actuacions. I, en tot cas, mai com una intervenció impositiva i dirigista, tal com ho explica Pérez Gómez (1983), citant Doyle quan diu que els professors, en general, i els tutors, en particular, negocien amb els alumnes en l'àmbit de la classe i s'estableixen relacions de transacció i correlació entre les tasques proposades, l'ocupació dels estudiants en activitats acadèmiques i els resultats finals obtinguts. Així que, mentre arriba un nou informe PISA i en evitació d'un nou ensurt, no estaria de més que l'administració i els administrats ens qüestionàrem si un puntal del sistema –segons la percepció de molts– com és ara la tutoria, PA –progressa adequadament– o NM –necessita millorar–, segons l'argot avaluador en ús. Cal que l'administració educativa dedique atenció a aquest assumpte, el prioritze –potser fins i tot econòmicament, per què no?–, valore les alternatives possibles, li atorgue el rang acadèmic que cal i li faça el seguiment adient, avaluant les intervencions tutorials i els seus efectes. Els administradors –especialment, els professionals de la Inspecció Educativa– caldrà que s'hi impliquen de veritat i acompanyen adequadament la tasca dels tutors i de les tutores –ampliada a la docència ordinària amb l'«estil» tutorial–, prestant-los tot el suport i suggerint les millores que calguen, incloses les intervencions formatives dels CEFIRES (Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius).

I cal que els administrats –alumnes, famílies, professorat, tècnics de suport etc.– s'il·lusionen raonablement en el repte que protagonitzen: la formació d'infants i joves.

Per tant, a més de represtigiar el PAT (Pla d'Acció Tutorial), convenientment incardinat al PCE (Projecte Curricular d'Etapa) i actualitzat a la PGA (Programació General Anual), caldrà superar la pràctica precaritzada de la tutoria per la inhibició dels professors més prestigiat, amb l'adjudicació de les tutories als últims docents que arriben, en horaris incòmodes i devaluats –començament o acabament de les sessions–. Finalment, cal afavorir, òbviament, un pacte global per l'educació de qualitat, on es puguin integrar tots els agents personals i institucionals que intervenen o es troben implicats, més enllà del color polític de cada moment.

Tot un repte.

Referències

- Adell, M. A. (1995). Les variables predictorres del benestar acadèmic. Una investigació amb estudiants valencians. *Anuari de Psicologia*, 2(1), 97-123.
- Adell, M. A. i Sesé, A. (2003). Un model d'equacions estructurals sobre la relació de l'acció tutorial envers el benestar acadèmic. *Anuari de Psicologia*, 8(1), 17-40.
- Adell, M. A. (2004). La tutoria, assignatura pendent del sistema (1). *Fulls d'Inspecció*, 4, 7.

- Adell, M. A. (2005). La tutoria, assignatura pendent del sistema (i 2). *Fulls d'Inspecció*, 5, 6-7.
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*, 2ª ed. Madrid: Piràmide.
- Abrami, P. C., Perry, R. P. i Leventhal, L. (1982). The relation between students personality characteristics, teachers ratings and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 111-125.
- Álvaro, M. (coord.) (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Amigo Borrás, S. (1990). *Personalidad, inducción de estados de ánimo y rendimiento*. Tesi doctoral. Universitat de València.
- Amaya Rocher i altres. (1993). *Manual de Tutoria en Ensenyament Primari* (toms I, II i III). València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Andersen, C. i Waters, H. S. (1989). Organization during study: relationships between metamemory, strategy use and performance. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 190-195.
- Arnaiz, P. i Isús, S. (1998). *La tutoria, organización y tareas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ayot, M., Masip, M. i Obiol, I. (1994). Una tutoría compartida. *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 20-23.
- Benassar, J. J. i altres. (1992). *Sessions de Tutoria en Ensenyament Secundari. Què fer?* València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Benavent, J. A. (1977). La figura del tutor en la Educación General Bàsica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 23(92), 559-573.
- Burgess, T. (1970). *Inside comprehensive schools*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Bentler, P. M. (1989). *EQS, Structural Equations Program Manual*. Los Ángeles: University of California.
- Bernard, J. A. (1990). *Investigación de las estrategias de aprendizaje y su enseñanza*. Universitat de Zaragoza.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Madrid: Boixareu Universitaria.
- Cendreau, G. i altres. (1990). *L'action psychoéducative*. París: Fleurus.
- Clemente, A. (1983). *Aproximación cognitiva a la caracterización de los problemas escolares, en el ciclo superior de la EGB y su relación con el rendimiento académico*. Tesi doctoral. Universitat de València.
- Clemente, A. i altres. (1993). *Bases para la intervención psicopedagógica en la práctica escolar*. València: Dep. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i Conselleria d'Educació i Ciència.

- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Chapman, J. W. i Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Díaz, T. (1990). *Orientación y tutoría en la reforma del sistema educativo. Educación y tutoría*. Madrid: Ceve.
- De Puig, I. (1992). *Aprender a aprender: procedimientos*. Barcelona: Empúries.
- Elliot, J. (1985). *La interacción profesor-alumno y la calidad del aprendizaje*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Escartí, A. (coord.) (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: GRAÓ.
- Fernández, J. (1992). ¿Por qué hay frustración en el alumnado de Enseñanzas Medias? *Escuela Española*, 3124.
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes: estudio de su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 75-107.
- García, N. i altres. (1990). *La tutoría en las enseñanzas medias*. Madrid: ICCE.
- García, J. L. (1991). Diseños, métodos y técnicas. *Apuntes de Educación*, 43.
- Hernández-Zalón, A. (1993). Orientación y Tutoría en la Reforma. *Apuntes de Educación*, 2.
- Hernández, P. i altres. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Jones, A. J. (1961). *Principios de la orientación y asistencia personal al alumno*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lázaro, A. (1991). Proyección de la acción tutorial en la Reforma Educativa. *Actas de las III Jornadas Municipales de Psicopedagogía*. Torrent: Col·lecció Hort de Trènor, p. 9 i següents.
- Lázaro, A. (1994). *EL orientador en la LOGSE*. En I Simpòsium de Psicologia Evolutiva (pp. 14-28). Madrid: Cospa.
- LOGSE. Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu.
- Lowe, P. (1995). *Apoyo Educativo y Tutoría en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- MEC (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: MEC
- MEC (1992). *Orientación y tutoría. Secundaria*. Madrid.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 50, 3-25.
- Moreau, J. (1990). *L'entretien professionnelle de l'accompagnement*. París: Les éditions d'organisation.
- Municio, P. (1991). Evaluación de programas en educación. *Apuntes de Educación*, 43.

- Navarro, A. i Pahissa, A. (1994). Plan de centro. *Cuadernos de pedagogía*, 231, 28-31.
- Pérez, A. (1983). *Modelos contemporáneos de evaluación. La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez, G. (1991). *La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación*. Madrid: UNED.
- Pundik, J. (1994). ¿Fracaso escolar o fracaso de vida? *Escuela Española*, 3182.
- Repeto, E. (Ed.) (1983). *Teoría y procesos de la Orientación*. Madrid: UNED.
- ROC, Reglament Orgànic de Centre, d'Educació Infantil i Primària, de 13 de setembre de 1994 (DOGV de 18-10-94).
- ROFIES, Reglament Orgànic i Funcional d'Instituts d'Educació Secundària, de 2 de setembre de 1997 (DOGV de 8-09-97).
- Ros, M. i altres. (1990). ¿Qué ocurre en las aulas? Estilo docente de los profesores y satisfacción de los alumnos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 291.
- Rué, J. (1994). La nueva acción tutorial: Algunos interrogantes. *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 8-11.
- Schiefelbein, E. i altres. (1980). Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de investigación para los países en desarrollo. *Educación hoy*, 60.
- Schmalfuss (1979). En W. Arnold, H. J. Eysenck i R. Meij, *Diccionario de Psicología*. Madrid: Rioduero.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Soler, i altres, en P. Led (coord.) (2002): *Resolución de conflictos y mediación en los centros docentes*. Madrid: Temáticos Escuela Española. Monogràfic núm. 4.
- Tejedor, F. J. i altres. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 287.
- Villa, A. (1985). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. *Revista de Educación*, 277.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. Recogida de datos (I)*. Barcelona: PPU.

ASSAIGS
