

Les tutories personalitzades sistemàtiques, una eina per l'atenció a la diversitat

Manel Seguer Caballé

Psicopedagog, exdirector EAP SantBoi de Llobregat

Resum

Les tutories personalitzades sistemàtiques, una eina per l'atenció a la diversitat

L'article mostra la intervenció al voltant de les Tutories Personalitzades Sistemàtiques (TPS) i la seva implementació en centres d'Infantil i Primària, així com la seva Institucionalització en el si dels centres. Així mateix, la visió que es dona és a partir de la intervenció assessora del psicopedagog de l'EAP i es mostra el procediment a desenvolupar per a institucionalitzar el citat projecte en un centre. S'entén les TPS com una eina per atendre la diversitat de l'aula i el centre. Partint de la concepció constructivista d'ensenyament i aprenentatge es postula que la construcció de coneixements, el procés de generar significats compartits, l'objectiu d'aconseguir aprenentatges funcionals, ... són elements necessaris però no suficients a l'hora d'analitzar la situació de l'alumne/aprenent. Cal incorporar la variable de la comunicació, la relació i les emocions entre docent i alumne. La utilització de les TPS seria un element per a contemplar-ho. Es defineix la TPS com aquell espai de trobada docent-alumne, de caire individual i sistemàtic amb periodicitat establerta -cada setmana, cada dos o cada tres- durant tot el curs. Aquest espai de trobada es contempla per a cada tutor de grup-classe (1 sessió setmanal) i s'incorpora a l'organització setmanal horària per la cap d'estudis a l'inici de curs. El manteniment del sentit de la TPS així com la millora d'elles en situacions complexes d'alumnes es realitza a través de dues reunions de tots els tutors de l'etapa, la cap d'estudis i el psicopedagog de l'EAP. Són unes reunions on es proposa la pràctica reflexiva dels docents amb l'assessorament del professional de l'EAP. A final de curs es realitza l'avaluació de l'experiència a través d'enquestes a l'alumnat inclòs en el projecte, els tutors que l'han dut a terme i les famílies d'aquell alumnat. Cal dir que les valoracions, segons ens mostren les dades dels 10 anys d'aplicació en algunes escoles de Sant Boi de Llobregat, són altament positives. Finalment s'expliciten estratègies a utilitzar dins les sessions de les TPS.

Paraules Clau: Atenció a la diversitat, tutoria, comunicació, construcció relacions a l'ensenyament/aprenentatge.

Abstract

The personalized systematic tutorials, a tool for attention to diversity

The article shows the intervention about the Systematic Customized Tutorials (TPS) and its implementation in Child and Primary centers, as well as its Institutionalization within the centers. Likewise, the vision that is given is based on the advisory intervention of the Educational Psychologist of the EAP and shows the procedure to be developed to institutionalize the mentioned project in a center. TPS is understood as a tool to attend to the diversity of the classroom and the center. Based on the constructivist conception of teaching and learning, it is postulated that the construction of knowledge, the process of generating shared meanings, the objective of achieving functional learning, ... are necessary but not sufficient in the analysis of the situation of the student / apprentice. The variable of the communication, the relation and the emotions between teacher and student must be incorporated. The use of TPS would be an element to contemplate. The TPS is defined as that space of educational-student

meeting, of an individual and systematic nature with periodicity established - every week, every two or three times throughout the course. This meeting space is considered for each group-class tutor (1 session per week) and joins the weekly organization by the head of studies *at* the beginning of the course. The maintenance of the meaning of the TPS as well as the improvement of them in complex situations of students is realized through two meetings of all the tutors of the stage, the head of studies and the Educational Psychologist of the EAP. These are meetings where the reflexive practice of teachers is proposed with the advice of the professional of the EAP. At the end of the course, the evaluation of the experience is carried out through surveys of the students included in the project, the tutors who have carried out them and the families of those students. It should be said that the valuations, as shown in the data of the 10 years of application in some schools of SantBoi de Llobregat, are highly positive. Finally, we explain the strategies to be used in TPS sessions.

Keywords:Attention to diversity, tutoring, communication, construction, relationships with teaching / learning.

És conegut que l'aprenentatge, tal com es concep des d'una visió constructivista, remet a diferents elements clau en referència als coneixements previs de l'alumne, la distancia en relació als continguts i objectius a ensenyar, la necessitat de generar significats compartits entre docent i alumne, l'interès i motivació vinculats a la funcionalitat de l'aprenentatge, ...

Igualment s'ha anat coneixent en el temps -i aquesta ha estat una constatació clara que els psicopedagogs hem anat fent- la rellevància dels aspectes emocionals i relacionals entre els diferents subjectes de l'aprenentatge, en aquest cas docent i alumne. S'ha pogut fer evident que la definició d'objectius i continguts a ensenyar/aprendre i l'enfocament d'aprenentatge competencial són necessaris, però alhora insuficients quan s'aborda la situació pròpiament de l'aprenentatge. Més encara quan aquesta es dona en alumnat que presenta necessitats educatives significatives.

El tipus de relació establert entre mestre i alumne, la comunicació que es dona, les emocions que genera aquesta comunicació, les imatges respectives, el reconeixement subjacent, totes elles es troben inserides i tenen un pes fonamental en la possibilitat de què hi hagi un avenç de l'alumne i amb què es doni un aprenentatge efectiu d'aquest.

Si la premissa anterior és certa, això comporta tot un seguit de repercussions per a l'anàlisi de les situacions d'aprenentatge i de les dificultats que determinats alumnes troben en elles. Repercussions per a l'anàlisi però també per a la recerca d'estratègies i instruments per millorar les citades dificultats.

El present article intenta abordar l'anterior formulació des de la perspectiva del psicopedagog, i en concret des de la del psicopedagog de l'EAP. En aquest sentit presenta una proposta per millorar la relació i la comunicació entre docent i alumne a través del que s'anomenen les Tutories Personalitzades Sistemàtiques. I alhora, mostra una possible forma d'intervenir en un centre al voltant de la col·laboració amb tots els tutors de l'etapa de Primària.

El que es presenta a continuació però no és "la manera" sinó una manera possible d'intervenció. Intervenció que remet a la consideració que el psicopedagog de

l'EAP, més enllà de la col·laboració al voltant d'alumnes individuals, ha de plantejar-se com pot incidir, des de la seva actuació, per ajudar a avançar al centre. Avenç que, sovint, aborda aspectes i metodologies que afavoreixen l'atenció a la diversitat i alhora impliquen el desenvolupament de la Institució.

No estem dient res més que la perspectiva que es presenta dona valor a la implicació del professional de l'EAP per fer propostes que tinguin present al centre, la totalitat del centre com a sistema, i que comportin l'acompanyament en la seva implementació.

És evident, i no és un tema a desenvolupar en aquest article, que el professional de l'EAP ha d'estar "ubicat" en la Institució, disposar d'un coneixement apropiat de la mateixa -a través de la informació d'una necessària anàlisi institucional- i haver establert amb els Equips de Direcció i Comissions corresponents una relació adequada que hagi generat un reconeixement per dur a terme les seves propostes.

Situats doncs en l'objecte de l'article, les Tutories Personalitzades Sistemàtiques, es definirà a continuació què s'entén com a tal, diferenciant-les d'altres opcions d'enfocament tutorial. A continuació, es mostraran els elements, les característiques i els condicionants per dur-les a terme. S'explicitaran amb posterioritat les estratègies d'intervenció del docent en la seva implementació. Finalment, es presentarà el procediment de treball a realitzar pel psicopedagog amb l'equip directiu del centre i els tutors de l'etapa. Com una addenda, s'inclouran exemples d'instruments utilitzats per l'avaluació de la proposta i la ressenya de dades sobre la implementació en algun dels centres.

Tot l'anterior és fruit de la realització de l'experiència duta a terme en diferents centres de Sant Boi de Llobregat durant els darrers 10 anys.

Definició de les Tutories Personalitzades Sistemàtiques (TPS)

Més enllà de l'acció tutorial que en tot centre es duu a terme pel professorat, quan es parla d'intervenir amb tutories podem trobar-nos amb formats i configuracions diverses. A tall d'exemple, podem mencionar que en els nostres centres conflueixen propostes com el Projecte Escolta'm de la Universitat de Barcelona que aborda el coneixement de l'alumnat per part de cada tutor organitzant trobades sistemàtiques setmanals d'aquest amb el seu alumnat, distribuït en grups de 3. Hi ha alhora un treball institucional darrera tant de formació del professorat com d'avaluació. Un format diferent és el que trobem en alguns centres anomenat Espai Personal. És una proposta d'apropament individual del docent a l'alumne que possibilita l'augment de la comunicació, requerint però que l'alumne accepti i expressi aquesta voluntat i necessitat. Aquesta proposta s'inclouria en les que sovint poden formular els professionals del CRETIC, entre d'altres.

Les propostes anteriors i la que l'article defensa tenen en comú la necessitat de millorar el coneixement mutu, la relació i la comunicació entre alumne i docent.

Entenem les TPS com aquell **espai individual de trobada** entre tutor i alumne - sempre amb els mateixos alumnes- que es configura de **forma periòdica i sistemàtica**- setmanal, quinzenal o cada 3 setmanes- amb un calendari determinat i anticipat i permet que a partir de la interacció i el diàleg, millori la **relació** i la **comunicació** entre ells dos (docent i alumne). Alhora es concep com un **instrument d'Atenció a la Diversitat del centre** ja que pretén la seva institucionalització a l'incorporar-lo en l'organització del centre i en l'horari setmanal de cada tutor.

La hipòtesis que sustenta la proposta és que si tutor i alumne poden aconseguir millorar la comunicació i la relació en un espai preservat com és el de les TPS, aquests avenços, en el millor dels casos, podran tenir la seva repercussió i generalització a d'altres moments d'interaccions que es donin a l'àmbit del grup classe. Les conductes mútues podran ser vistes per l'altre -ja sigui tutor o alumne- amb una altra mirada, mirada que incorporarà major reconeixement i acceptació.

Ampliem la conceptualització de l'objectiu en relació a millorar la comunicació tutor-alumne

Sovint amb les interaccions que es donen en el context aula es va configurant una imatge de l'alumne pel tutor i a l'inrevés, una imatge d'aquest per l'alumne. La possibilitat de gaudir d'un **espai de trobada que amplii les visions comunes** pot afavorir la comprensió de l'altre i les interaccions a donar-se.

No estem dient res més que la possibilitat d'augmentar la comunicació ha de repercutir en millores en el tipus de relació que alumne i docent estableixen. I això ha d'incidir en les interaccions que entre ells es donin posteriorment a l'aula.

Estem parlant **d'augmentar la comunicació**, aprofundir en la **relació** i que el docent pugui veure's més significativament com un **referent**.

El fet mateix que s'ofereixi aquest espai a l'alumne per parlar del que cregui convenient, pot generar **tranquil·litat, confiança i empatia**.

Si s'és capaç de fer una proposta **d'acostament diferent als alumnes** i amb ella s'aconsegueix que vegin als docents amb d'altres ulls, és possible que això tingui una generalització a l'aula, fent que una mirada de la tutora, posem per exemple, impliqui un significat compartit i sigui ja un senyal de límits, de recolzament o d'intervenció.

És a dir, sense necessitat de plantejar explícitament acords i compromisos previs, també s'està treballant des de la tutoria per a què l'alumne tingui al docent més en compte, després a l'aula.

El ser el referent, no únicament d'autoritat, d'avaluació i de sanció però, no és fàcil. Requereix un treball important, continuat i significatiu. I també un temps i durada que l'acompanyi.

Aquest treball a fer, té la finalitat, en primer lloc, d'interpretar i representar-se l'alumne per poder identificar com és aquest, què l'angunieja, per què pateix, en què

necessita ajuda encara que no ho sàpiga expressar, per a què no la demana, de què té por,...

Fem-nos a l'inrevés la pregunta: De què li serveix doncs les tutories personalitzades al tutor/docent?

Hi haurien dos **motius** fonamentals doncs, que **justificarien** l'augment de la comunicació entre alumne i docent. **A l'aula** el que aquest pot fer quan l'alumne mostra algunes dificultats, siguin del tipus que sigui, és **actuar**, respondre de forma immediata a aquestes dificultats. La dinàmica que s'estableix a l'aula i la pròpia gestió del grup-classe, demanen del docent intervencions continuades davant les actuacions dels alumnes. És difícil en aquestes circumstàncies aturar-se per parlar, reflexionar, fer pensar, calmar, donar suport, cercar solucions si s'escau, ...

D'altra banda, sovint algunes **accions** dels alumnes "**descol·loquen**" al tutor, es fa difícil entendre-les. El docent té la necessitat de **disposar de major informació per interpretar-les** i saber per què un alumne actua com ho fa. En el millor dels casos, la possibilitat d'anar conversant amb l'alumne, de saber què pensa i què l'amoïna, de conèixer el seu punt de vista, de saber si es veu competent i compromès a produir canvis, ... , pot fer canviar la visió i, posteriorment, la situació donada.

En aquest sentit, cal que els docents **construeixin interpretacions dels seus alumnes cada cop més complexes**. La informació que pot sustentar aquestes interpretacions pot obtenir-se, de forma important, a partir del context de les tutories personalitzades sistemàtiques.

És evident i manifest que si el docent és capaç de construir una relació millor amb l'alumne, serà més fàcil arribar a significats compartits que, en alguns casos, poden **plantejar compromisos i acords de millora**. Per tant, les tutories personalitzades, més enllà del benefici per l'alumne, també es fan del tot necessàries pel propi tutor.

Arribats aquí, quines característiques té la TPS?

Tal com hem dit, les TPS tenen com a finalitat l'atenció a la diversitat, però sobretot incidir en aquells alumnes, les característiques del quals mostren majors necessitats educatives. En aquest sentit, qualsevol alumne pot ser escollit per a la realització de TPS però hi ha **tipologies d'alumnat** que, des del punt de vista citat, serien prioritàries. Ens referim a: alumnat amb dificultats per a l'autocontrol personal i per respectar normes i hàbits; també a aquells alumnes que es mostren desorientats a l'aula amb poques capacitats i competències d'autonomia personal. Un tercer grup serien aquells alumnes que mostren una situació personal i social complexa, rebent pocs estímuls, atenció i recolzament del seu entorn sociofamiliar.

Cal dir que, independentment d'aquestes tipologies preferencials, ens podríem trobar altres necessitats d'alumnat que també podrien decidir la seva incorporació a les TPS: alumnes amb manifestes dificultats d'aprenentatge, alumnes que reclamen força l'atenció del tutor -no sent aquesta del tot necessària i generant una dependència manifesta-, alumnes que sense mostrar una conducta disruptiva els costa la relació amb iguals i la integració al grup, alumnes força competitiu,...

En tot cas, simplificant podríem dir que, majoritàriament, estem parlant de prioritzar aquells alumnes que els costa el seu desenvolupament autònom i d'aquells altres que tenen dificultats per progressar en les seves competències d'interacció social i d'integració al grup.

Malgrat que l'anàlisi de la implementació realitzada ens proporciona informació sobre la preeminència d'aquestes tipologies, cal dir que, sovint al no ser compartiments estancs, els trets d'alguns alumnes seleccionats corresponen a més d'una tipologia. En qualsevol cas, és la valoració del docent en relació al seu grup classe el que farà prioritzar un alumne o altre per a rebre les TPS, segons les necessitats detectades.

Cal fer esment però que per tot l'alumnat de les tipologies citades, durant la intervenció docent a l'aula, ja s'apliquen mesures per abordar les dificultats que van presentant en el seu procés d'aprenentatge. Però segurament a aquests alumnes els cal un "**plus d'intervenció**" que demana que hi hagi una major interacció entre tutor i alumne, que afavoreixi la relació i amplii els significats compartits entre ambdós. Ens referim a configurar i oferir una altra mesura compensadora que doni major amplitud a la resposta d'atenció a la diversitat.

La proposta de TPS ha d'oferir-se a l'alumne, però també a la seva **família**, explicitant què es pretén, què es farà en els moments de TPS i cada quan es realitzaran aquestes, el dia, hora, lloc i periodicitat. La intenció és informar però alhora demanar acceptació, permís i recolzament. Ja en aquests moments s'estableixen, també amb les famílies, els elements fonamentals del que serà la relació amb l'alumne en aquestes trobades: claredat, voluntarietat i reconeixement.

Aquesta informació a les famílies s'expressa tant individualment a les famílies concernides com de forma general a la totalitat de famílies en les reunions del grup classe, explicant aquest recurs com un dels possibles a utilitzar en determinats circumstàncies durant el curs, segons la valoració del tutor.

Estem parlant de Tutories individuals, però això no treu que en algun cas i de **forma provisional** i estratègica, el tutor pugui oferir a l'alumne compartir la trobada amb un altre company, si això pot beneficiar la comunicació o donar seguretat a l'alumne.

La incorporació d'aquest recurs -la TPS- a nivell institucional possibilita que tots els tutors de l'etapa, dins del seu horari docent, tinguin la consignació d'una **sessió setmanal amb horari fix** per a desenvolupar les TPS. Aquesta planificació realitzada per la cap d'estudis és absolutament necessària pel bon funcionament i l'èxit de la proposta.

Aquest espai setmanal preservat possibilita la determinació de la quantitat d'alumnes a ser atesos. En alguns casos per les característiques d'algun alumne, el tutor sols n'escull un de sol d'alumne per a realitzar les TPS. Això significa que l'atenció dins les tutories per aquell alumne serà setmanal (cada setmana aquest alumne realitzarà una sessió de TPS amb el tutor). En d'altres casos el tutor selecciona dos alumnes per rebre les TPS, configurant-se doncs una temporització quinzenal per les trobades amb cada un dels alumnes. Finalment, altres tutors poden escollir tres alumnes per realitzar les TPS, per la qual cosa la periodicitat de l'atenció es converteix en sessions cada tres setmanes per a cada alumne. Es proposa en general, no excedir d'aquesta temporització ja que la intervenció precisa d'una continuïtat i proximitat en el temps. És important planificar i anticipar el calendari de trobades per a què cada alumne pugui conèixer i estar informat de les properes sessions a realitzar.

Sovint, per les característiques dels alumnes seleccionats per rebre les TPS, aquestes es mantenen en el temps durant tot el curs (i sovint més enllà). Es decideix del tutor però efectuar canvis en relació a l'alumnat atès, si hi ha arguments que ho justifiquen. Ens referim a posicionaments familiars no favorables, petició de l'alumne a deixar de realitzar les TPS, situacions on la relació no és reeixida. Cal dir però que, durant tots els anys que s'ha dut a terme l'experiència en els centres de Sant Boi de Llobregat, ha estat un tant per cent mínim els tutors que no han mantingut durant tot un curs el mateix alumnat com a receptor de les TPS.

Característiques de la implementació

Tal com hem dit, el tutor disposa de l'espai horari setmanal que es configura en el centre per a la realització de la TPS. Tal com es contempla la intervenció, ha estat decisió prèvia del claustre la seva implementació institucional. Això significa que cada tutor coneix el sentit i la tasca que ha de realitzar en aquella sessió programada i que, per tant, no la pot utilitzar per d'altres tasques de tipus personal.

Per a què la comunicació es pugui desenvolupar i tingui fluïdesa es requereix d'un temps de realització suficient per les sessions de TPS. De l'experiència duta a terme es pot concloure que la durada d'aquestes trobades se situa al voltant de 30 minuts per a cada sessió.

És necessària la planificació horària però també la de la ubicació de la trobada, a realitzar en un espai adequat. Es precisa un lloc preservat de sorolls i intromissions i on la interacció i conversa tingui la privacitat adequada. Alhora cal establir que aquesta ubicació sigui permanent i no variable en funció de les necessitats del centre i del moment. És evident que un lloc adequat no pot ser mai la pròpia aula del grup classe amb presència d'altre alumnat.

A l'alumne se li explica prèviament el que es realitzarà, el sentit que tindran les trobades, de què es parlarà i de què no i la periodicitat que tindran les sessions. S'apel·la

a la voluntarietat de la seva presència en elles. S'informa alhora que tot això s'explicitarà també a la seva família. Es deixa clar a l'alumne que la comunicació generada durà incorporada privacitat en el tractament de la informació que s'expressi.

Sovint, malgrat el preacord inicial, l'alumne no es fa una representació clara de què signifiquen les TPS fins que les ha iniciat, ja que està més acostumat a haver de parlar amb el tutor quan ha sorgit algun problema o dificultat important en el dia a dia del centre i, com a tal, les trobades entre els dos solen ser percebudes per aquell com un element d'alarma, més que de relació oberta.

De què estem parlant quan parlem de millorar la comunicació? Quins aspectes, quines estratègies hauríem de tenir presents?

Podem apuntar ara algunes consideracions a tenir present i dur a terme pel docent per donar resposta a les anteriors preguntes. Fóra bo que el docent fos conscient de:

- Parlem de parlar, però sobretot d'**escoltar**.
- Si parlem de construcció (de la relació, de la comunicació) ens hem de **donar temps** (i per tant han de realitzar-se una quantitat significativa de sessions de TPS per avaluar-les).
- Cal no tenir pressa, la **significació** del que estem fent en la tutoria, s'anirà veient -o no- **a l'aula** i/o en els altres espais del centre.
- No cal que es posi per davant sempre allò que com a docent **interessa** parlar. Cal **acceptar** que **no parlem d'allò** que ens interessaria. Si el docent ho accepta d'entrada, és possible que l'alumne ho pugui acceptar igualment, també ell, més endavant i s'avingui a parlar d'aspectes seus no reeixits.
- Cal que l'alumne comprovi la continuïtat del **nostre interès**.
- Cal **evitar** que aquest espai es converteixi en una **fiscalització** de les conductes de l'alumne.
- Cal explicitar que el que es parla entra dins la **privacitat** i demanar a l'alumne què vol que es comuniqui a d'altres i què no, en relació al que s'ha parlat. En tot cas, si el tutor creu que s'ha pogut transmetre una informació rellevant, cal demanar permís a l'alumne per fer-la extensiva a d'altres docents.
- Cal que aquest espai serveixi per **reinterpretar l'alumne**. No cal però que aquesta interpretació li sigui retornada.
- Sovint són alumnes amb un alt grau de por i angoixa. Cal que la tutoria serveixi per **tranquil·litzar-los**.
- Sovint, cal **fer veure que es comprèn el que li passa** a l'alumne utilitzant frases que ho mostrin: "Potser és complicat per tu...", "Si em poso en el teu lloc, no deu ser fàcil...".

- Cal que l'**alumne vegi**, clarament, que el **tutor es posa en el seu lloc**.
- En situacions complexes a l'escola, cal poder **explicitar que, a vegades**, és possible que l'**alumne tingui raó**, que algunes situacions no són justes, ... però "no podem canviar-les en aquest moment", o "això no ho podem fer ara", ... La claredat en la comunicació ha de ser un element clau en la configuració d'aquesta.
- Important en la tutoria és **fer pensar a l'alumne**, però **també fer-lo sentir**.
- Això significa, a cops, incorporar l'expressió dels **sentiments/emocions** del propi docent: "Quan l'altre dia va passar/vas dir allò, em vaig sentir molt malament..., em va arribar a fer mal..., vaig quedar molt decebut...".
- És igualment important utilitzar, de vegades, **triangulacions** en la conversa. És a dir, incorporar la figura d'un altre que no està present però és important per l'alumne: "Com creus que se sentirà...? Què creus que pensarà... ? Li haurà agradat...? Què hauria dit...? Si jo li preguntés ara aquí a..." És més fàcil per alguns alumnes posar en boca d'altre -no present- els sentiments que es poden reconèixer, que poder-los expressar en primera persona.
- La triangulació pot fer-se en relació a altres companys, a altres mestres, com als propis pares.

És possible que la millora en la comunicació i la relació donin peu a què l'alumne vulgui adquirir compromisos de canvi en relació a la seva actuació i conducta al centre. Igualment en canvi, es pot donar que la citada millora no comporti per part de l'alumne la voluntat –expressada en acords- de fer propostes de canvis. Cal recordar que l'objectiu fonamental és afavorir la comunicació i la relació. La translació d'aquests avenços en conductes i accions pot donar-se de forma implícita o explicitada per l'alumne. En qualsevol cas, insistim que **l'expressió de compromisos de canvi** per l'alumne no és l'objectiu a aconseguir, sinó que, en el millor dels casos, és la conseqüència d'ells.

De totes maneres si s'estableixen, per voluntat de l'alumne, propostes de canvi caldria contemplar:

- Si establim **acords** de canvi, caldria que es concretessin en **propostes d'accions de l'alumne**, però també en **propostes d'accions del docent**: "Resumint, tu et compromets a... i jo em comprometo a...", "Perquè tu puguis fer això que dius que vols fer, què he de fer jo? com et puc ajudar?".
- Si establim **acords de millora**, cal que aquests es basin en allò que l'**alumne es veu capaç** de canviar, i no en el que al docent li agradaria que canviés. Cal donar veu a l'alumne: "Això que dius, estàs segur que series capaç de fer-ho...?".
- Si s'arriba a aquest punt, cal que el docent **qüestionï** les propostes de canvi que siguin d'una magnitud important i desmesurada.
- Cal acceptar propostes de l'alumne que siguin concretes, amb objectius limitats i que s'estigui segur que pot dur a terme. Si no és així, cal **respondre-hi** fent que es fixi propostes més accessibles: "Jo ho veig complicat que puguis fer el que

dius”, “Entre això i això que m’has dit, què creus que et seria més fàcil intentar fer?” “Per on comencem?” L’èxit en els canvis conductuals proposats contribueixen a ampliar l’autoimatge personal incorporant la visió de “Jo puc”. Per aquest motiu és necessari que els **objectius** a assolir siguin **senzills, concrets i abastables**.

- Els acords a què s’arribi, cal explicitar **quan es valoraran** i què s’utilitzarà per fer-ho.
- **Si els acords no s’acompleixen**, el tutor cal que analitzi i **interpreti què ha interferit** en que no tinguessin èxit, i no es quedi únicament en la valoració negativa -i la sanció pejorativa- d’ells.
- Aquesta interpretació -i valoració- haurà d’incloure també les actuacions del propi docent. Dit d’una altra manera, si una proposta de canvi acordada amb l’alumne no ha funcionat, la **responsabilitat ha de ser compartida** per l’alumne i el docent. Aquest està inclòs en ella, tant en quant no ha pogut anticipar les dificultats que tindria l’alumne per a dur a terme la proposta i ha acceptat les característiques i condicions expressades per aquest. Si la proposta de canvi no ha funcionat “ens hem equivocat els dos, tu perquè no ho has pogut dur a terme i jo per acceptar i no dubtar del que m’estaves proposant”.
- Cal insistir que no sempre les sessions han **d’arribar a incloure propostes de canvi**, més aviat al contrari.
- Igualment, per tant, no sempre les sessions han de **concloure en acords nous**.

I com s’aborden les TPS en la Institució? Com s’implementen?

Descriurem ara el procediment tipus que s’ha utilitzat per institucionalitzar les TPS en els centres en els que s’està duent a terme l’experiència.

Des del punt de vista del psicopedagog (i més concretament del de l’EAP) la proposta que es presenta forma part de les seves intervencions per a col·laborar en la millora del centre i, en concret, per avançar en les mesures d’atenció a la diversitat del propi centre. En aquest sentit, es parteix de la idea de què el psicopedagog disposa d’una intenció i objectius clars en relació a la seva intervenció institucional al centre. I per poder-ho fer -tant en aquesta com en d’altres propostes de caire institucional- haurà hagut d’establir una relació adequada amb l’equip directiu i els òrgans de gestió del centre. No és motiu d’aquest article però, per poder realitzar tot l’anterior, l’assessor psicopedagògic haurà d’haver obtingut una informació adequada de la institució a través d’una ajustada anàlisi institucional, s’haurà d’haver adaptat a aquestes consideracions i haurà hagut d’establir amb l’equip directiu una comunicació i relació necessàries i adequades per obtenir la credibilitat i acceptació d’aquest. És a partir d’aquí que el

psicopedagog podrà oferir propostes de col·laboració, sent una d'elles, dur a terme les TPS per a tot el centre.

Depenent de la relació establerta amb els òrgans de direcció del centre, al psicopedagog li serà suficient expressar i explicitar la definició i el que comporta el projecte de TPS a incorporar al centre, per, en el millor dels casos, obtenir l'acceptació a implementar-lo.

En d'altres casos, tot i veure's com interessant per l'equip directiu, la comprensió del que implica requerirà un pas previ consistent en la implementació de TPS en alguns nivells de centre i per a determinats alumnes -sense fer-ho però de forma genèrica-, per a posteriorment establir la seva generalització a tot el centre, en funció de la valoració que es faci des de l'escola.

El procediment seria doncs:

- Explicitació a l'equip directiu i òrgans de gestió del centre de la proposta d'implementació de TPS al centre.
- Concreció i aplicació per a alguns nivells i/o alumnes per copsar la seva significació i fer-ne la valoració oportuna amb docents i equip directiu.
- Presentació al claustre per part de l'equip directiu i el psicopedagog de la proposta de TPS, definint-les, mostrant què son i què no, quins compromisos demanen i aclarint les qüestions necessàries per a una bona representació d'elles
- Acceptació del claustre de la proposta.
- Organització per part del cap d'estudis, a l'inici de curs, dels horaris corresponents de les TPS era cada tutor, dins de l'horari marc de cada docent (setembre).
- Avaluació de la implementació, a través de dades demanades pel cap d'estudis (veure exemple com annex) a la finalització del primer trimestre (desembre).
- Reunió de cap d'estudis i psicopedagog amb tots els tutors de l'etapa per, per una banda, retornar les dades del resultat de l'avaluació realitzada, i per d'altra, abordar Tutories on hi hagi dificultats o problemes observats en elles i cercar solucions (gener).
- Avaluació final de la implementació a través d'enquestes dirigides a docents, a alumnes i a les famílies dels alumnes implicats (veure models) (maig).
- Reunió de cap d'estudis i psicopedagog amb tots els tutors de l'etapa per, per una banda, retornar les dades del resultat de l'avaluació final realitzada, i per d'altra, abordar de nou entre tots, Tutories on hi hagi hagut dificultats o problemes observats en elles, cercant estratègies d'intervenció en aquests casos. La finalitat és anar construint entre tots -docents i psicopedagog- un abordatge comú i disposar d'estratègies per resoldre situacions complexes dins les TPS (juny).

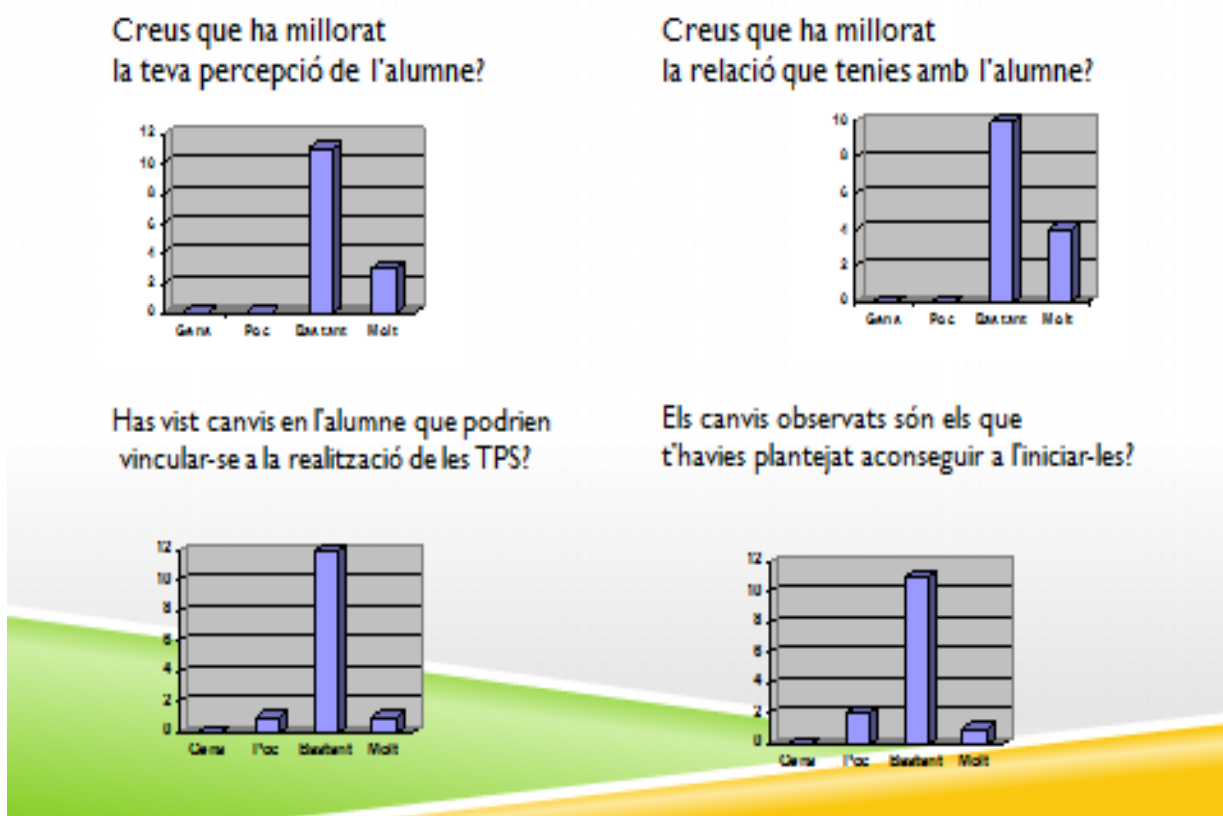
Quines idees i conclusions podem extreure a partir de la implementació de la proposta?

La posada en pràctica de la proposta de les TPS, tant pel que fa a la implementació en relació als alumnes, com a la col·laboració per l'anàlisi i reflexió amb els tutors corresponents, genera les conclusions següents:

- Rarament pot establir-se una relació entre tutor i alumne com la que s'aconsegueix preservant un espai de trobada sistemàtica com el de les TPS.
- Hem de saber preservar l'espai de tutoria perquè no es contamina de les situacions del dia a dia a l'escola.
- La **valoració** que es fa de l'experiència és del **tot positiva**, tant pel que fa als alumnes, com en relació a les seves famílies i a la que fan els propis tutors.
- No hi ha, habitualment, cap del col·lectius citats que no vulgui la seva **continuïtat** (Durant els anys d'implementació, sols hi ha hagut dos alumnes que han manifestat que, malgrat consideraven el benefici obtingut, no volien continuar fent les TPS el següent curs).
- Podem dir que el col·lectiu que demanda amb més força i valoració la continuïtat és el dels alumnes, amb major grau inclús que el dels docents.
- Els **alumnes valoren** l'atenció i dedicació obtinguda per part del tutor i la seva flexibilitat per parlar de temes no explícitament escolars.
- Els **docents valoren** l'oportunitat de contemplar l'alumne de forma diferent i poder-s'hi relacionar d'una altra manera.
- Famílies i docents valoren força la proposta malgrat en algun cas haguessin volgut que això comportés canvis més explícits en relació als alumnes/fills.
- Un tant per cent important de docents creu que la possibilitat de realitzar les TPS li ha generat una **percepció diferent de l'alumne** que ha possibilitat el "mirar-lo", a partir d'aquest moment, d'una altra manera a l'aula.
- Com a correlat, diuen els docents, això ha comportat una **modificació de les pautes de comunicació i relació** que ha ofert el tutor a l'alumne a l'aula. Aquesta modificació de pautes, creuen que ha estat reconeguda pel propi alumne, responnent aquest llavors igualment de forma diferent -encara que de forma parcial, en el cas d'algun alumne-.
- És per això que els docents valoren la realització de les TPS com una oportunitat per a una aproximació diferent a l'alumne, difícilment aconseguida per d'altres mitjans.
- S'observa que la dificultat de la realització en sí de les TPS es troba més en relació a alumnes on la **comunicació** sigui molt **limitada** -o hi hagi handicaps que la limitin força- que en aquells alumnes les dificultats dels quals se situen en l'àmbit de les competències de relació interpersonal i d'inserció social.

- Si això és així, ens mostraria que les dificultats s'observen més en les formes per aconseguir una **comunicació eficaç** que en els continguts sobre els que aquesta comunicació descansa

RESULTATS ENQUESTES



(Gràfica 1. Exemple dels resultats d'avaluació segons les dades donades pel professorat en una escola. Escola Ciurana, Sant Boi Llobregat)

- El desenvolupament de les TPS segueix un **procés** en el que es van plantejant diferents objectius -de forma no conscient- en la mesura que es va establint una comunicació progressiva entre docent i alumne. Aquests serien:
 - En primer lloc, el primer i principal objectiu a aconseguir és millorar/modificar les **expectatives** del mestre respecte l'alumne
 - Més tard això comportarà pel docent una **imatge** diferent de l'alumne (es veu a aquell de forma diferenciada, se li reconeixen actituds i esforços favorables i es constaten contingències limitadores per la seva conducta)

- Aquesta imatge diferent es traduirà posteriorment en **intervencions** diferents, primer des del docent, produint a la fi un canvi en la interacció docent-alumne

I hi hauria un quart objectiu no sempre assolible:

- Aquests interaccions produeixen canvis significatius i observables en l'**actitud** i/o **conducta** de l'alumne, mantenint-se aquests canvis en el temps
- El que succeeix sovint és que l'alumne valora els tres primers elements citats com significatius i suficients. I al mestre li costa no incorporar sempre el quart, en la valoració que fa de l'alumne en relació a les TPS
- Això es pot veure, com s'ha citat, en les valoracions que fan els alumnes i els docents de les TPS, sovint, sempre més valorades per la totalitat de l'alumnat que en el cas dels docents, malgrat ser altament positives per a aquests
- Sovint hi ha força tutors que parlen en primera persona sobre els canvis soferts. És a dir, més enllà de si l'alumne ha canviat o no, el docent se n'adona que ell ha canviat (l'ha ajudat a tenir una percepció diferent de la situació i això ha tingut una repercussió posterior). De vegades, veient aquestes valoracions, no se sap del tot a qui ha servit més la realització de les TP, si a l'alumne o al propi tutor. És evident que a ambdós.
- La tutoria personalitzada vista així esdevé un espai de construcció continua alumne-mestre (similar al que es dona en una situació d'aprenentatge).

Models d'avaluació

Al final del document s'annexen els diferents models d'enquestes utilitzades per a l'avaluació anual del projecte en cada centre. Models diferents dirigits a l'alumnat atès, a les seves famílies i als tutors.

Quines idees i conclusions es poden considerar en relació a l'assessorament?

El tipus de procediment establert en relació a la intervenció de l'assessor psicopedagògic, sense voler excloure altre tipus de format estratègic, mostra algunes característiques vinculades a la definició que es fa d'aquella figura i la seva conceptualització. Això remet a algunes idees incloses en la proposta:

- L'assessor psicopedagògic, i en concret el de l'EAP, ha de fer propostes d'orientació individual de l'alumnat però alhora n'ha de fer també en relació a tota la **Institució**, en funció de les necessitats que observi.
- Per a poder fer les citades propostes ha d'haver construït un format de **treball col·laboratiu** amb els òrgans de direcció del centre que el permetin fer suggeriments a partir de la credibilitat obtinguda.
- Qualsevol proposta de treball a realitzar amb els docents del centre ha de ser una **proposta compartida** assessor i equip de direcció, on un representant d'aquest ha d'estar present en el procés i adquirir un paper rellevant i funcions determinades
- Si això no és així, pot haver dificultats perquè el centre contempli com a seu el projecte que s'està duent a terme.
- En aquest sentit, caldrà, més enllà de fer les propostes i les intervencions inicials, establir un procediment que vetlli per la seva **implementació** i la seva **avaluació**. Evidentment, des del punt de vista de l'article, l'assessor psicopedagògic ha d'estar inclòs també en aquest procés i realitzar un **acompanyament** fonamental del mateix.
- La intenció de l'assessor més enllà de la implementació institucional del projecte, ha de ser que aquest esdevingui **autònom** pel propi centre, és a dir, que el citat acompanyament a realitzar vagi adquirint característiques diferents al llarg del temps, aconseguint que les funcions que realitza l'assessor posteriorment puguin ser dutes a terme per referents del centre, fonamentalment representants dels òrgans de direcció.
- No estem dient res més que en les propostes col·laboratives de caire institucional l'assessor psicopedagògic ha de vetllar tant per la seva realització com pel seu manteniment en el centre. Manteniment que cal visualitzar-lo primer amb presència de l'assessor i posteriorment sense ella.
- En cada centre el procés "d'empoderament" del propi centre de la proposta que se segueix pot durar més o menys temps, en funció de les diferents variables de centre i del propi assessor. Podem dir però, a partir de l'experiència realitzada, que a partir de tres anys "d'acompanyament" de l'assessor, caldria que, tal com s'ha dit, les funcions dels referents del projecte fossin modificades, situant-se l'assessor cada cop més en un segon pla.
- Per a què el projecte continuï preservant la idea fonamental i la visió corresponent de les TPS, és adequat i necessari -donada la mobilitat de professorat en alguns centres- que a l'inici de curs l'assessor -i el referent dels òrgans de direcció- expliciti de nou, aquest cop als **nous tutors**, la definició, característiques i estratègies de les TPS i el treball que es durà a terme.
- Malgrat això, no serà fins les **reunions de tutors** amb l'assessor (gener i juny) on alguns d'ells acabaran de visualitzar quin és el paper que se'ls demana i les estratègies més adequades a desenvolupar.
- D'altra banda, cal fer esment en la importància de les citades dues reunions de tutors de l'etapa amb l'assessor i el referent del centre durant el curs. Tenen una

finalitat d'acompanyament i avaluació de la implementació. Però alhora també han de servir com element de **pràctica reflexiva**, en la que els docents més enllà de plantejar dificultats concretes, van compartint cada cop més el sentit de la intervenció i alhora van construint entre tots estratègies per a situacions concretes de relació amb l'alumnat.

- Aquestes reunions sostenen també la visió del projecte com un **Projecte Institucional**. Un projecte que es va configurant com un **tret d'identitat** pel propi centre i en el que els docents tenen la paraula en el seu desenvolupament.
- L'**assessor** en aquestes sessions amb tots els tutors de l'etapa pot **intervenir** de diferents maneres: recordant el sentit de les TPS, què és convenient i què no, donant valor a petit canvis que es manifestin, observant on es troba cada tutor en relació a la sintonia amb el projecte i fent propostes adients per a cada un, plantejant qüestions la resposta a les quals pugui determinar possibles solucions a problemes plantejats, incorporant estratègies utilitzades per d'altres docents o en d'altres moments, proposant millores del projecte, ...

Referències bibliogràfiques:

- Ainscow, M. et al (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Campion, J. (1987). *El niño en su contexto*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Delfos, MF (2009). *Cómo conversar con niños entre los 4 y los 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Oates, J. Ed. (2007). *La primera infancia en perspectiva*. Milton Keynes: The Open University.
- Saumell, C. (2007). *Escolta'm. La resiliència afectiva en l'acció tutorial*. Llicència d'estudis. Barcelona. Departament d'Educació Generalitat de Catalunya.
- Selvini Palazzoli, M. et al (1985). *El mago sin magia*. Buenos Aires: Paidós.
- Watzlawick, P. et al (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Correspondència amb l'autor: Manuel Seguer Caballé. E-mail: mseguer@xtec.cat

Annex 1

Exemple de recull avaluatiu de dades quantitatives d'un centre (Escola Amat Verdú de Sant Boi de Llobregat)

RESUM DE L'AVALUACIÓ QUANTITATIVA EN RELACIÓ A LA POSADA EN PRÀCTICA DE LES TUTORIES PERSONALITZADES

ESCOLA AMAT VERDÚ

CURS 2.017-18

1. DADES FINALS SOBRE LA REALITZACIÓ DE LES TPS

NIVELL	NOMBRE ALUMNES	FREQÜÈNCIA TP PER A CADA ALUMNE	NOMBRE DE SESSIONS REALITZADES 2n-3r TRIMESTRE	CONSIDERACIONS
1r A	3	Cada 3 setmanes	Sí 6 - 6 = 12 No 2 - 4 = 6	S'ha utilitzat alguna sessió per un altre alumne
1r B	3	Cada 3 setmanes	Sí 7 - 5 = 12 No 3 - 1 = 4	S'ha utilitzat alguna sessió per un altre alumne
2n A	3	Cada 3 setmanes	Sí 4 - 5 = 9 No 3 - 3 = 6	
2n B	2	Quinzenal	Sí 8 - 5 = 13 No 3 - 4 = 7	
3r A	3	Cada 3 setmanes	Sí 6 - 7 = 13 No 5 - 1 = 6	
3r B	2	Quinzenal	Sí 8 - 5 = 13 No 2 - 2 = 4	
4t A	1	Setmanal	Sí 9 - 7 = 16 No 1 - 2 = 3	
4t B	3	Cada 3 setmanes	Sí 7 - 6 = 13 No 4 - 2 = 6	Alguns dies no hi ha hagut substitució del tutor
5è A	3	Cada 3 setmanes	Sí 8 - 7 = 15 No 2 - 0 = 2	
5è B	3	Cada 3 setmanes	Sí 7 - 7 = 14 No 4 - 2 = 6	
6è A	3	Cada 3 setmanes	Sí 9 - 5 = 14 No 1 - 4 = 5	Quan ha faltat un alumne, s'ha escollit un altre
6è B	4	Quinzenal	Sí 5 - 4 = 9 No 6 - 5 = 11	Algunes sessions de 15'. Malaltia de la tutora S'han atès altres alumnes també molt puntualment
TOTAL	33	Periodicitat diversa, preferentment cada 3 setmanes	Sí 84 - 69 = 153 (70 %) No 36 - 30 = 66 (30 %)	

MODEL D'ENQUESTA PER VALORAR LA UTILITZACIÓ DE LES TUTORIES PERSONALITZADES (model per al tutor/a)

Tutor-a/mestre-a:

Nivell:

1. Quina valoració fas de l'aplicació de les tutories personalitzades que has dut a terme?
2. Creus que ha millorat la teva percepció de l'alumne/a?

Observacions:

Gens	Poc	Bastan t	Molt

3. Creus que ha millorat la relació que tenies amb l'alumne/a?

Observacions:

Gens	Poc	Bastan t	Molt

4. Has vist canvis en l'alumne/a que podrien vincular-se a la realització de les tutories personalitzades?

Observacions:

Gens	Poc	Bastan t	Molt

5. Els canvis observats són els que t'havies plantejat aconseguir a l'iniciar-les?

Observacions:

Gens	Poc	Bastan t	Molt

6. Canviaries alguna cosa si les tornes a realitzar?

7. Creus que seria convenient continuar realitzant-les?

(Data)

MODEL D'ENQUESTA PER VALORAR LA UTILITZACIÓ DE LES TUTORIES PERSONALITZADES (model per a l'alumne/a)

Alumne/a:

Nivell:

1. T'ha agradat fer tutories periòdiques amb el teu tutor/a?

Observacions/Per què?:

Gens	Poc	Bastant	Molt

2. Creus que t'ha ajudat a millorar alguna cosa a la classe?

Observacions/Per què?:

Gens	Poc	Bastant	Molt

3. Canviaries alguna cosa, si les tornessis a fer?

4. Ho recomanaries a algun amic/a?

5. En algun moment has fet algun comentari a casa sobre elles?

6. T'agradaria continuar fent-les?

(Data)

MODEL D'ENQUESTA PER VALORAR LA UTILITZACIÓ DE LES TUTORIES PERSONALITZADES (model per a la família)

Família de l'alumne/a:

Nivell:

1. Tenen coneixement que el seu fill/a durant aquest curs ha estat fent tutories periòdiques amb el tutor/a?

Gens	Poc	Bastant	Molt

2. Com han sabut d'elles? Per l'escola, pel tutor/a, per l'alumne/a?

3. Saben de què han parlat?

Observacions:

Gens	Poc	Bastant	Molt

4. Creuen que li han servit al seu fill/a?

Observacions:

Gens	Poc	Bastant	Molt

5. Els hi agradaria que el seu fill/a continués realitzant-les el proper curs?

Gens	Poc	Bastant	Molt

(Data)