



UNIVERSITAT DE BARCELONA

La tutoria en els ensenyaments professionals de música. Una proposta organitzativa i curricular

Sílvia Llanas Rich

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

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

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ EDUCATIVA

**LA TUTORIA EN ELS ENSENYAMENTS
PROFESSIONALS DE MÚSICA
UNA PROPOSTA ORGANITZATIVA I CURRICULAR**

TESI DOCTORAL



SÍLVIA LLANAS RICH

DIRECTORA DE LA TESI: DRA. NÚRIA RAJADELL I PUIGGRÓS

TUTORA: DRA. NÚRIA RAJADELL I PUIGGRÓS

PROGRAMA DE DOCTORAT: EDUCACIÓ I SOCIETAT

BARCELONA 2017

Al Daniel, l' Aleix i l' Íria

Agraïments

Vull agrair a moltes persones l'ajut que m'han donat per tal de poder fer aquesta tesi.

A la meva directora de tesi, la Dra. Núria Rajadell i Puiggrós li he d'agrair que assumís la direcció d'aquesta tesi una vegada ja iniciada amb interès i gran implicació.

A la Dra. Immaculada Bordas i Alsina per la seva perseverança i la seva infinita paciència projectada en consells i crítiques, m'han ajudat a avançar.

Especial menció a l'equip directiu del Conservatori Municipal de Música de Barcelona, i al seu director, Albert Llanas, que va creure en el projecte i va permetre l'experimentació en el Conservatori.

També agraeixo al professorat del Conservatori Municipal de Música de Barcelona que amb la seva col·laboració i converses han donat lloc a profundes reflexions sobre la pràctica de la tutoria en el Centre, especialment a Dolors Serra, Josefina Rius, Joan Francesc Vidal, Mireia Planas i Montserrat Padrós.

Evidentment dono gràcies a tot l'alumnat del Conservatori que durant aquests anys he "*marejat*" amb qüestionaris i entrevistes.

Als coordinadors del doctorat, i a les persones de la secretaria del doctorat, la seva eficiència i rapidesa en respondre en els afers administratius relacionats amb la tesi.

Tanmateix agraeixo a en Jesús Alises, els seus consells i ajut en el disseny gràfic del document.

I finalment, a la meva família que van entendre i han permès que una part del meu temps no els hi dediqués a ells, la meva mare Caritat (la Lola), els meus fills Aleix i Íria i el meu marit en Daniel.

Moltes gràcies a tots.

Resum

Aquest treball és una investigació basada en l'aplicació d'un pla d'acció tutorial en un centre de formació musical professionalitzador: el Conservatori Municipal de Música de Barcelona en el transcurs de sis cursos acadèmics.

Una primera part del treball es dedica a la concreció del marc conceptual sobre aspectes que fonamenten l'acció de tutoria en un centre formatiu, tenint en compte el context on es farà la investigació i els seus condicionants així com els agents implicats que conformen tota la comunitat educativa del Conservatori. La segona part inclou la recerca de tipus qualitatiu: un "estudi de casos" on es concreten aspectes metodològics, resultats i l'anàlisi de les dades obtingudes. L'anàlisi que ha suposat una tasca a tres bandes: documentació, formació del professorat i implicacions en la docència del centre, ens ha permès redactar les corresponents conclusions sobre l'estudi realitzat. Finalment en els últims capítols es contempla la projecció d'aquest model a altres centres de formació musical.

Resumen

Este trabajo es una investigación basada en la aplicación de un plan de acción tutorial en un centro de formación musical profesionalizador: el Conservatorio Municipal de Música de Barcelona en el transcurso de seis cursos académicos.

Una primera parte del estudio está dedicado a la concreción del marco conceptual sobre los aspectos que fundamentan la acción tutorial en un centro formativo, teniendo en cuenta el contexto donde se ha hecho la investigación y sus condicionantes así como los agentes implicados que conforman toda la comunidad educativa del Conservatorio. La segunda parte incluye la investigación de tipo cualitativo: un "estudio de casos" que concreta aspectos metodológicos, resultados y el análisis de los datos obtenidos. El análisis ha supuesto un estudio en tres ámbitos: documentación, formación del profesorado e implicaciones en la docencia y en el centro, lo que ha permitido redactar las correspondientes conclusiones sobre el estudio realizado. Finalmente en un último apartado se contempla la proyección de este modelo a otros centros de formación musical de características similares.

Abstract

This research work is based on the implementation of a tutoring action plan in a professional music school, the Municipal Conservatory of Music of Barcelona, over the course of six academic years.

The first part of the Project task involves the creation of the conceptual framework as pertaining to fundamental aspects of the tutoring in an academic center. This is done by taking into account the context in which the research is carried out and its determining factors as well as its stakeholders, which include the entire educational community at the Conservatory. The second part presents qualitative research: a case study comprising methodology, results and data analysis. The analysis led to three actions taken: gathering documentation, teacher training and implications in the educational methods at the center. All of which have allowed us to draw the relevant conclusions from the study. Finally the last part contemplates the projection of this model and its application in other professional music schools of similar characteristics.

Résumé

Ce travail de recherche est basée sur la mise en place d'un plan d'action de tutorat dans un centre de formation musicale professionnel, le Conservatoire Municipal de Musique de Barcelone, au cours de six années.

La première partie du travail implique l'élaboration du cadre conceptuel en ce qui concerne les aspects fondamentaux de la tâche de tutorat dans le centre formatif. Cela se fait en tenant en compte du contexte dans lequel la recherche est menée et de ses facteurs déterminants qui comprennent l'ensemble de la communauté éducative au Conservatoire. La deuxième partie présente une recherche qualitative: un étude de cas qui comprend la méthodologie, les résultats et l'analyse des données. L'analyse a conduit à l'étude de trois aspects: la documentation, la formation des enseignants et les implications dans l'enseignement et dans le Conservatoire. Ce qui nous a permis de tirer des conclusions pertinentes par rapport à cette étude. Finalement, la dernière partie envisage la projection de ce modèle et son application à d'autres écoles de musique professionnelles de caractéristiques similaires.

LA TUTORIA EN ELS ENSENYAMENTS PROFESSIONALS DE MÚSICA. UNA PROPOSTA ORGANITZATIVA I CURRICULAR

*Pel que fa als actes creatius
i a les iniciatives personals,
existeix una veritat fonamental,
el desconeixement de la qual
mata innumerables idees
i plans esplèndids.
Aquesta veritat és que a partir
del moment en què ens
comprometem,
la providència també actua.
Es donen tota una sèrie de coses
per ajudar-nos, coses que d'altra
manera, no haurien ocorregut.
De la decisió brota un corrent
d'esdeveniments a favor nostre,
tota classe d'incidents,
trobadres i ajuda material
amb què cap ésser humà no
s'hauria atrevit a somiar.
Sigui el que sigui el que vulguis fer,
el que somiïs que es faci,
fes-ho.
La valentia conté genialitat,
poder i màgia.
Comença ara.*

J.W. GOETHE

Index

	Pàg.
Dedicatòria.....	III
Agraïments.....	V
Resum - Abstract.....	VII
LA TUTORIA EN ELS ENSENYAMENTS PROFESSIONALS DE MÚSICA. UNA PROPOSTA ORGANITZATIVA I CURRICULAR.....	IX
Índex.....	IX
INTRODUCCIÓ	21
PRIMERA PART:	
PRESENTACIÓ, CONTEXT I DEFINICIÓ DE L'ESTUDI.....	25
1. PLANTEJAMENT I PUNT DE PARTIDA	27
1.1 Punt de partida	27
1.2 El context de la recerca.....	29
1.2.1 El context legal.....	29
1.2.2 El context sociocultural.....	32
1.3 Finalitats i objectius.....	32
1.4 Temporització del treball	34
1.5 Planificació de l'estudi	37
1.6 Sigles i documents que es citen en l'estudi	38
1.6.1 Sigles i acrònims	38
1.6.2 Documents utilitzats per l'obtenció de dades.....	39
SEGONA PART:	
MARC TEÒRIC I CONTEXTUAL.....	41
2. ASPECTES BÀSICS I CONCEPTUALS	43
2.1 Què és un centre d'ensenyament de música?.....	43
2.1.1 Què entenem per ser músic?.....	43
2.1.2 La formació del músic professional	47
2.2 La Tutoria en un centre educatiu	52
2.2.1 Àmbit conceptual	52
2.2.2 Aspectes bàsics del desenvolupament de l'acció tutorial	58
2.2.3 L'orientació i la tutoria.....	61
2.2.4 L'acció tutorial i els seus objectius.	64
2.2.5 La funció tutorial com a part de la funció docent. Tutoria compartida	65

2.2.6	Principis orientadors de l'acció tutorial	67
2.2.7	Modalitats d'intervenció en l'acció tutorial	68
2.2.8	La competència professional del tutor i dels docents.....	75
2.2.8.1	El professor- tutor: la construcció d'identitat	75
2.2.8.2	El professor - tutor: les competències emocionals.....	77
2.2.8.3	La responsabilitat moral i professional dels docents. La relació entre professionalitat i deontologia.....	81
2.2.8.4	La gestió de les relacions i les actituds.	85
2.2.9	La projecció de l'acció tutorial en els diferents nivells i àmbits educatius	90
2.2.10	Funcions de la tutoria	96
2.2.11	El procés de vinculació en la tutoria	105
2.2.12	La formació dels tutors. La formació inicial i permanent	114
2.2.13	Definició d'un mapa conceptual dels diferents constructes constitutius de l'acció tutorial per un centre de formació musical	118
3.	EL CONSERVATORI MUNICIPAL DE MÚSICA DE BARCELONA	121
3.1	Què és un Conservatori ?.....	121
3.2	El Conservatori Municipal de Música de Barcelona. Origen i realitat. Bases normatives	125
3.3	L'organització del Centre-CMMB	131
3.4	Projecte Educatiu del Centre	135
3.5	La comunitat educativa.....	142
4.	L'ALUMNAT DEL CONSERVATORI	145
4.1	L'alumne que vol estudiar música en el CMMB.....	145
4.1.1	L'estudiant de música de grau professional: Interessos i motivacions	145
4.1.2	Característiques fisiopsicològiques de l'alumnat en l'etapa del grau professional: l'adolescència. La seva importància en l'aprenentatge musical.....	147
4.2	El currículum de l'alumnat	154
5.	EL CONSERVATORI: SITUACIÓ I PUNT DE PARTIDA PER AL CANVI	163
5.1	El Conservatori: situació a l'inici de l'estudi	163
5.1.1	La situació docent davant la tutoria a l'inici de l'estudi	163
5.1.2	La tutoria dins del currículum actual. El PCC com a impulsor del pla d'acció	165
5.1.3	La presa de decisions i la tutoria	166
5.1.4	Principis orientadors de la proposta	168

5.2 L'acció tutorial i l'orientació en els conservatoris de l'Estat Espanyol	173
5.3 La Tutoria i l'Orientació en centres de formació musical d'altres països. Experiències i investigacions.....	176
5.4 Implicacions en el Conservatori	187
 TERCERA PART:	
ESTUDI DE CAMP. LA RECERCA.....	189
 6. DEFINICIÓ D'UNA PROPOSTA DE PLA DE TUTORIA PER AL CMMB	
6.1 El procés per a definir el PAT en el Conservatori de Música de Barcelona. La gestió del canvi de mentalitat davant la innovació	191
6.2 Metodologia de recerca en l'estudi de camp	194
6.3 Població i mostra	196
6.4 Resum del Pla de Treball: esquema temporal del treball en el Pla d'Acció Tutorial pel CMMB	197
 7. DEFINICIÓ DELS INSTRUMENTS PER A LA REALITZACIÓ DE L'ESTUDI I OBTENCIÓ DE DADES.....	
7.1 Definició dels instruments per a la realització de l'estudi i l'obtenció de dades	201
7.1.1 L'anàlisi del continguts. Documents estudiats.....	201
7.1.2 El qüestionari com a eina- instrument per obtenir informació	203
7.1.2.1 Qüestionari del professorat tutor sobre acció tutorial i formació (juny 2012)	205
7.1.2.2 Qüestionari del professorat-tutor sobre aplicació de programa de tutoria integral (juny 2013)	206
7.1.2.3 Qüestionari del claustre i professorat-tutor sobre el Programa de Tutoria Integral aplicat al Centre (setembre 2013)	211
7.1.2.4 Qüestionari de l'alumnat (novembre 2013)	213
7.1.2.5 Qüestionari del professorat-tutor sobre pensament creatiu (febrer 2014)	217
7.2 Instruments de registre de les dades dels qüestionaris.....	217
7.3 Tècniques d'anàlisi	223
7.3.1 Tècniques descriptives	223
7.3.2 La triangulació de dades.....	225
 8. ESTUDI DE CAMP. LES DADES. ANÀLISI I VALORACIÓ. RESULTATS I CONCLUSIONS ANUALS.....	
	227

8.1 Projecte i procés de l'elaboració del Pla d'Acció Tutorial en el curs 2010/11.....	227
8.1.1 La necessitat d'elaboració de PAT: fortaleses i resistències...	227
8.1.2 Elaboració del PAT: grup de treball.....	229
8.1.2.1 El grup de treball per l'elaboració del PAT: els objectius	229
8.1.2.2 El grup. Constitució. Accions a realitzar.	230
8.1.2.3 Estudi i anàlisi de les reunions	231
8.1.2.4 La definició del PAT. Anàlisi del document elaborat. ..	232
8.1.3 Formació del professorat del centre per l'aplicació del PAT: curs dirigit al professorat sobre acció tutorial	234
8.1.3.1 La conceptualització de la tasca tutorial	234
8.1.3.2 El diari de reflexions i incidències de l'observador ..	234
8.1.3.3 Continguts i desenvolupament del PAT. Indicadors i ítems per a un qüestionari	237
8.1.4 Conclusions curs 2010/2011	245
8.2 Aplicació del PAT. La dicotomia formació-aplicació en el Centre en el curs 2011/2012.	248
8.2.1 El grup de tutors: grup ATA i la Guia d'Acció Tutorial.....	248
8.2.1.1 La creació de l'Àrea de Tutoria i Avaluació en el CMMB	248
8.2.1.2 La constitució del grup ATA	248
8.2.1.3 Anàlisi de les reunions del grup ATA	249
8.2.1.4 Prospecció en el centre: la Guia d'Acció i l'organització del curs.....	253
8.2.1.5 La Guia d'AccióTutorial: anàlisi del document	256
8.2.2 Formació del grup de tutors. Anàlisi de la formació.....	257
8.2.2.1 Formació del professorat: eines per a l'acció tutorial	257
8.2.2.2 El diari de reflexions (de la formació rebuda) i incidències de l'observador	258
8.2.2.3 Continguts del curs de formació. Indicadors i ítems per al qüestionari	263
8.2.3 Qüestionari dels tutors (maig 2012).Document núm.7	278
8.2.3.1 Respostes textuais dels tutors	278
8.2.3.2 Consideracions sobre la resposta a l'ítem 4.3.....	283
8.2.3.3 Respostes donades pels tutors	284
8.2.3.4 Anàlisi del contingut de les respostes	287
8.2.4 L'Acció Tutorial i l'alumnat	290
8.2.5 Avaluació i conclusions del curs 2011/2012.....	292

8.3 Implementació i propostes de millora d'acció tutorial en el curs 2012/2013	295
8.3.1 La pràctica tutorial en el centre: continuïtat i accions de millora.....	295
8.3.2 El grup ATA.....	296
8.3.2.1 Reunions	296
8.3.2.2 Consolidació. Funcionament	296
8.3.2.3 Anàlisi de les reunions del grup ATA	296
8.3.2.4 El treball de preparació de les tutories grupals	300
8.3.2.5 Modificacions a la Guia d'Acció	301
8.3.3 Formació autodidacta del professorat	302
8.3.4 Qüestionari de tutors (juny 2013).....	302
8.3.4.1 Obtenció de dades del qüestionari	302
8.3.4.2 Anàlisi del qüestionari de tutors	306
8.3.5 Anàlisi global i conclusions del curs 2012/2013.....	356
8.4 Consolidació del pla integral de tutoria en el curs 2013/2014. La reflexió com a element per a la cohesió d'un pla integral de tutoria.....	360
8.4.1 El grup ATA.....	360
8.4.1.1 Reunions del grup ATA. Integració de nous tutors ...	360
8.4.1.2 Continuació i consolidació del grup ATA	360
8.4.1.3 Anàlisi de les reunions del grup ATA	365
8.4.1.4 Les tutories grupals: continuació del treball en temes transversals	369
8.4.1.5 Desenvolupament de temes trasnversals.....	370
8.4.2 La xarxa d'autoformació	370
8.4.2.1 Formació autodidacta del professorat	370
8.4.2.2 La proposta	371
8.4.2.3 Fitxes de situacions de tutoria	372
8.4.3 Qüestionari de l'alumnat (novembre 2013)	375
8.4.3.1 Obtenció de dades del qüestionari	375
8.4.3.2 Anàlisi de les dades del qüestionari de l'alumnat.....	393
8.4.3.3 Consideracions a les respostes donades a l'ítem núm. 8 (resposta oberta).....	467
8.4.4 Estudi de la influència de la tutoria en el rendiment acadèmic dels alumnes (setembre 2013)	472
8.4.5 Qüestionari del Claustre i dels tutors sobre el Programa Integral de Tutoria aplicat al Centre. Anàlisi. (novembre 2013)	478
8.4.5.1 Obtenció de dades del qüestionari.....	478
8.4.5.2 Llistat de descriptors sorgits de l'anàlisi.....	492

8.4.5.3	Anàlisi del contingut del qüestionari per a tutors... ..	492
8.4.6	Qüestionari obert a tutors sobre pensament creatiu.	
	Obtenció de dades i anàlisi (febrer 2014)	498
8.4.6.1	Obtenció de dades del qüestionari	498
8.4.6.2	Anàlisi del qüestionari	503
8.4.7	Conclusions del curs 2013/2014	504
8.5	Reafirmació del pla integral de tutoria en el curs 2014/2015.	
	L'experiència com a element per a la cohesió d'un pla integral de	
	tutoria	509
8.5.1	Primera proposta de categories per l'anàlisi.....	509
8.5.2	El grup ATA.	511
8.5.2.1	Reunions del grup ATA	511
8.5.2.2	Maduresa i reflexió.	511
8.5.2.3	Anàlisi de les reunions del grup ATA	514
8.5.2.4	Modificacions en l'organització	516
8.5.2.5	Proposta de creació de l'historial de tutoria.....	518
8.5.2.6	Les tutories grupals: proposta de treball	
	interdisciplinari per a la creació d'un currículum	
	de tutoria	520
8.5.3	La xarxa d'autoformació	522
8.5.3.1	Continuació del treball autodidacta compartit	522
8.5.3.2	Fitxes de situacions de tutoria.....	522
8.5.4	Anàlisi i conclusions del curs 2014/2015	525
8.6	Continuació de l'estudi dels resultats obtinguts i relacions en el	
	curs 2015/2016	528
8.6.1	El grup ATA.....	528
8.6.1.1	Reunions del grup ATA.....	528
8.6.1.2.	Consideració del grup en l'organització pedagògica	
	del Conservatori.....	529
8.6.1.3	Anàlisi de les reunions del grup ATA	530
8.6.1.4	Les tutories grupals: treball dels aspectes a	
	considerar a cada curs del grau professional	534
8.6.2	La formació i la xarxa d'autoformació.....	535
8.6.2.1.	Continuació del treball autodidacta compartit.....	535
8.6.2.2	Continuació del treball d'elaboració de fitxes	537
8.6.2.3	Curs de formació sobre tutoria "on line"	539
8.6.3	Anàlisi i conclusions del curs 2015/2016.....	540
8.7	Resultats de l'estudi.	543
8.7.1	Quadre- resum del procés	543

8.7.2 Les categories i sinopsi del procés emergent de categories.....	546
9. CONCLUSIONS.....	557
9.1 Conclusions generals	557
9.2 Conclusions específiques en relació als objectius	561
9.3 Altres conclusions en base a les categories de l'estudi.....	564
QUARTA PART:	
PROPOSTA D'UN MODEL D'ORGANITZACIÓ DE LA TUTORIA	
EN UN CENTRE DE FORMACIÓ MUSICAL.....	573
10. NOVA PROJECCIÓ DE LA TUTORIA EN EL CMMB	575
10.1 Bases i estructura per l'organització d'un Pla de Tutoria .	
Eixos d'acció	575
10.2 De la teoria a la pràctica: eines i instruments.	598
10.3 Proposta per l'organització d'un pla de tutoria en un centre de	
formació musical	609
10.4 Proposta de disseny de programació curricular de tutoria per un	
centre de formació musical	616
BIBLIOGRAFIA	631
ANNEXOS	649
Annex 1. Document Pla d'Acció Tutorial	651
Annex 2. Guia de l'Acció Tutorial	657

ÍNDEX DE QUADRES I GRÀFICS

Quadre 1 - Objectius i continguts de l'estudi.....	34
Quadre 2 - Organització temporal del treball.....	36
Quadre 3 - Plantejament de l'estudi	37
Quadre 4 - Sigles i acrònims	38
Quadre 5 - Documents utilitzats en la recerca.....	39
Quadre 6 - Evolució del concepte Orientació	55
Quadre 7 - Aspectes a tenir en compte en la formació dels tutors.....	117
Quadre 8 - Pla d'estudis CMMB especialitat vent i percussió.....	155
Quadre 9 - Pla d'estudis CMMB especialitat corda.....	156
Quadre 10 - Pla d'estudis CMMB especialitat arpa.....	156
Quadre 11 - Pla d'estudis CMMB especialitat acordió.....	157
Quadre 12 - Pla d'estudis CMMB especialitat guitarra	157
Quadre 13 - Pla d'estudis CMMB especialitat piano.....	158

Quadre 14 - Pla d'estudis CMMB especialitat orgue.....	158
Quadre 15 - Pla d'estudis CMMB especialitat música antiga.....	159
Quadre 16 - Pla d'estudis CMMB especialitat música tradicional	159
Quadre 17 - Pla d'estudis CMMB especialitat cant	160
Quadre 18 - Model de graella per a la recollida de resultats del qüestionari document núm.7	218
Quadre 19 - Model de graella per l'anàlisi de resultats del qüestionari document núm. 7.....	218
Quadre 20 - Model de graella de recollida dels resultats dels qüestionaris documents núms. 10 i 13.....	219
Quadre 21 - Model de graella de recollida de resultats del qüestionari dels documents núms. 10 i 13 de sumes de rangs	219
Quadre 22 - Model de graella de recollida de resultats del qüestionari del document 13 agrupats per cicles	220
Quadre 23 - Llistat de descriptors sorgits del qüestionari document núm.11	220
Quadre 24 - Model de graella per l'anàlisi de dades del qüestionari núm.12	221
Quadre 25 - Descriptors emergents, indicadors i categories.....	284
Quadre 26 - Indicadors de percepció de la tasca, realitat pràctica, necessitats i resultats. Questionari 7.....	287
Quadre 27.1 - Dades obtingudes del questionari núm.7: percepció de la tasca i realitat pràctica	288
Quadre 27.2 - Dades obtingudes del questionari núm.7: necessitats i resultats..	289
Quadre 28 - Categories curs 2011-2012.....	295
Quadre 29 - Categories curs 2012-2013.....	359
Quadre 30 - Fitxa d'exemple de situació de tutoria	373
Quadre 31 - Fitxa de situació de tutoria	375
Quadre 32 - Indicadors de percepció de la tasca, consens, realitat pràctica i necessitats. Questionari 13	471
Quadre 33 - Indicadors de percepció de la tasca, consens, realitat pràctica, necessitats i resultats. Questionari 11.....	492
Quadre 34 - Dades obtingudes del questionari núm. 11.....	494
Quadre 35 - Anàlisi de dades del questionari núm. 12.....	503
Quadre 36 - Categories curs 2013/2014.....	509
Quadre 37 - Organització general tutoria. Curs 2014/2015	513
Quadre 38 - Tutories dirigides a l'alumnat	517
Quadre 39 - Registre tutorial. Curs 2014-2015	520
Quadre 40 - Fitxa situació tutoria 2n cicle	524
Quadre 41 - Categories del curs 2014-2015	528
Quadre 42 - Formació de tutors	536
Quadre 43 - Fitxa selecció tutoria 3r cicle	539
Quadre 44 - Presència de les categories. Curs 2015-2016	543
Quadre 45 - Indicadors i instruments per l'estudi	547
Quadre 46 - Descripció de les categories	552
Quadre 47 - Nivells d'anàlisi de les dades	552
Quadre 48 - Quadre del procés emergent de categories	554
Quadre 49 - Conclusions, dimensions i categories de l'estudi	565
Quadre 50 - Especificacions temporitzades del procés	566
Quadre 51 - Conclusions respecte del PIAT	570
Quadre 52 - Conclusions en relació a la formació del professorat-tutor	571

Quadre 53 - Conclusions en relació al clima/cultura de centre	572
Quadre 54.1 - Fitxa de registre en “ <i>Word</i> ”	598
Quadre 54.2 - Exemple de fitxa de registre informatitzat	605
Quadre 55 - Organització agrupament d’alumnes	608
Quadre 56 - Repartiment alumnes 1r cicle per afinitat instrumental	611
Quadre 57 - Repartiment alumnes 2n cicle per afinitat instrumental	612
Quadre 58 - Repartiment alumnes 3r cicle per afinitat instrumental	613

Gràfic 1 - Relació dels conceptes: Educació, Orientació i Tutoria	62
Gràfic 2 - Triangle afectiu segur	111
Gràfic 3 - Triangles afectius insegurs	112
Gràfic 4 - Mapa conceptual d’elements constitutius de l’acció tutorial.....	119
Gràfic 5 - Mapa conceptual de “l’estudi de casos”	195
Gràfic 6 - Esquema procés d’investigació.....	196
Gràfic 7 - Esquema del Pla de treball 2010-2011 / 2015-2016.....	199
Gràfic 8 - Model de figura circular de mesures proporcionals de les respostes als ítems.....	221
Gràfic 9 - Model de gràfic de línies per l’anàlisi de dades	222
Gràfic 10 - Model de diagrama de barres per l’anàlisi comparatiu de respostes als ítems.....	222
Gràfic 11 - Gràfic relacional entre categories i indicadors	226
Gràfic 12 - Esquema d’accions realitzades. Curs 2010-2011	245
Gràfic 13 - Repartiment de l’alumnat per cicles	254
Gràfic 14 - Esquema d’accions realitzades. Curs 2011-2012	292
Gràfic 15 - Esquema d’accions realitzades. Curs 2012-2013	356
Gràfic 16 - Qualificació mitja rendiment acadèmic	475
Gràfic 17 - Comparació entre qualificacions mitges.....	475
Gràfic 18 - Esquema d’accions realitzades. Curs 2013-2014	505
Gràfic 19 - Esquema d’accions realitzades. Curs 2014-2015	525
Gràfic 20 - Esquema d’accions realitzades. Curs 2015-2016	540
Gràfic 21 - Resum del procés de recerca.....	546
Gràfic 22 - Interrelació de les dimensions de l’estudi	553
Gràfic 23 - Eixos d’acció tutorial en un centre de formació musical.....	577
Gràfic 24 - Tractament transversal d’un contingut musical.....	583
Gràfic 25 - Comparació d’agrupaments 1r i 2n curs	612
Gràfic 26 - Comparació d’agrupaments 3r i 4t curs.....	612
Gràfic 27 - Comparació d’agrupaments 5è i 6è curs.....	613

INTRODUCCIÓ

“Dissenyar aquest model integrador exigeix un colossal esforç als que ens considerem humanistes. No es tracta de lluitar per unes assignatures, sinó per la permeabilització humanista de totes les assignatures”

J.A. MARINA (2016)

Les paraules de J.A. Marina ens serveixen per incitar a la reflexió de dos conceptes que s’acostumen a confondre i que tenen relació amb el discurs pedagògic del nostre estudi. Ens estem referint a “*formació*” i a “*educació*”.

Des de la perspectiva de l’ensenyament de la música creiem bàsicament la integració dels conceptes “*formació musical*” i “*educació*”. Durant molts anys -des de finals del segle XIX- el fet instructiu ha fet torcebraç a les preocupacions per la formació i l’educació. No fa tant temps que predominava la importància de la instrucció, dels coneixements, de les assignatures, sobre els continguts de valors, actituds i accions. Normativament això s’ha resol tant en l’ensenyament obligatori com en els currículums de formació musical, però en la pràctica malauradament encara fa falta en els Conservatoris i en les Escoles Professionals de Música de pretenguda excel·lència educativa.

El currículum reflexa la sensibilitat d’una societat, i en el nostre cas el currículum d’ensenyaments musicals que aboga per aquesta educació des de la formació especialitzada, dóna una alta importància al conqueriment de competències i habilitats comunicatives i de relació.

Creiem profundament en el poder de la formació en les arts i la música com a eina educativa per a la transformació de la societat i del creixement humà, i per tant manifestem la necessitat d’integrar en les aules les accions tutorialmentals com a processos educatius. És per aquest motiu que pensem que l’acció tutorial en els Conservatoris és una estratègia per anar obrint-se camí en aquesta direcció: la d’ajudar a formar els

millors professionals del món de la música perquè si som bons professionals serem també millors persones.

Aquesta tesi presenta la investigació realitzada en el CMMB, que en base a un marc conceptual sobre la Tutoria i l'Acció Tutorial realitza la "*creació*" dels documents, la seva projecció en el centre així com la formació del professorat, dels tutors i dels grups que l'han de dur a terme. El treball es realitza des del curs 2010/2011 fins el 2015/2016.

PRIMERA PART

PRESENTACIÓ, CONTEXT I DEFINICIÓ DE L'ESTUDI

1. PLANTEJAMENT I PUNT DE PARTIDA

1.1 Punt de partida

En el moment de presentar aquesta tesi m'he preguntat quines van ser les meves primeres motivacions per iniciar els estudis de doctorat i la conseqüent investigació. Havia acabat la llicenciatura en Pedagogia, la qual havia començat per inquietud intel·lectual i suposo que es tractava de seguir: en aquells moments era professora de música en el Conservatori, càrrec que vaig assolir l'any 90 per oposició, quan vaig decidir començar la carrera de Pedagogia perquè en la meva pràctica professional trobava a faltar certs referents teòrics a on sustentar l'experiència.

Tenia l'expectativa de poder integrar els meus coneixements musicals i experiència de pràctica docent, amb els estudis cursats a la facultat de Pedagogia. Sincerament jo he viscut com una lluita, sí una lluita, entre arribar a entendre el que realment passava en un procés d'ensenyament-aprenentatge i la seva correlació amb uns resultats si es pot dir mesurables i tangibles.

Per a què es pugui entendre aquest sentiment de lluita personal, haig de dir que visc en una dualitat constant, potser degut a la meva personalitat, però sobretot per la pròpia història acadèmica personal. Tota la vida he compaginat estudiar música amb altres estudis, i m'he sentit contracorrent perquè la meva prioritat davant de qualsevol inquietud intel·lectual eren els estudis musicals que a més de satisfer aquestes inquietuds em proporcionàvem experiències a nivells superiors de la consciència. Ara fa uns quants anys que em dedico a ensenyar música i ja no sé què prefereixo més, si fer música o ensenyar a fer-ne. Però em cal dir que tota la formació pedagògica que he rebut, ha fet que provoqués més entusiasme per l'ensenyament-aprenentatge i la seva investigació.

Em situo d'aquesta manera davant d'un tema que em fascina: els processos comunicatius d'ensenyament-aprenentatge en la formació dels músics. Com a través d'un material de referència tan sublim com és el so i la música podem créixer en l'àmbit personal i en un àmbit institucional i col·lectiu com és el centre educatiu.

Després d'uns anys de treball en el tema, i de la imprescindible parada en el meu cas per motius personals-familiars, m'he reincorporat amb força renovada a dur a terme una investigació en el tema dels processos tutorial, tema més que vigent en ensenyaments musicals professionalitzadors i a on calen respostes.

No puc dir que acabo la lluita amb la lectura d'aquesta tesi ja que com a professional compromesa crec que aquest camí iniciat m'acompanyarà durant tota la vida professional. Ha estat una oportunitat única que en el seu moment pogués iniciar els cursos de doctorat i a través dels quals vaig obtenir una formació metodològica de com fer una investigació; però el més important i el que crec que va ser més positiu és la interiorització que vaig fer de la idea que la reflexió sobre la pràctica i l'experiència és l'eina bàsica per a qualsevol intent de solució de casuístiques socials i educatives.

Aquest és un motiu pel que crec vaig decidir fer el doctorat, poder aportar al camp de l'educació dels músics professionals quelcom, potser un petit "*gra de sorra*" que fes possible la millora de la qualitat de l'ensenyament musical en el nostre país.

Per a mi la tesi doctoral ha estat el resultat de centrar-se en un tema d'estudi d'interès propi durant uns quants anys, i la posterior escriptura de les impressions, resultats i conclusions. Ara he vist que és quelcom més que això i que cal realitzar un procés sistemàtic de recerca i de constatació amb la realitat amb rigor científic. Es tracta de *parar i donar nom* d'una manera reflexiva a tot el bagatge personal, formatiu i experiencial a través de la pròpia introspecció. Cal aprendre a expressar-se d'una manera científica, a categoritzar i a partir de la reflexió del saber previ, valorar el saber de l'estudi de l'experiència en la pròpia pràctica.

Degut a que he hagut d'estar uns anys desconnectada de la redacció de la tesi en si, però no del projecte, s'ha donat pas a que canvis una mica la perspectiva, la visió del problema, l'objecte d'investigació. Han estat uns anys de feina intensa amb alumnes, a on he vist que els marcs curriculars i els objectius finals de la formació musical s'han anat desvirtuant, pot ser per la inèrcia dels professionals que s'enfronten dia a dia a l'aula i també per la poca preocupació i un interès real de l'Administració a resoldre. M'he adonat que és necessari escoltar més a l'alumnat, que hi ha poc feed-back, i que estem renunciant potser sense ser conscients a aquesta comunicació i al corresponent potencial

de coneixement que això ens aportaria. Em cal apuntar que les estructures de participació formals i informals en el Conservatori assenyalen els camins concrets per a promoure la comunicació, però poc s'assenyala, quan a la projecció de les nostres accions sobre la comunitat que ens envolta (professorat, alumnes, famílies i entorn). Si bé el Conservatori es configura com a una comunitat formativa i funcional en música, on la matèria prima que és el so necessita del treball col·laboratiu, de l'experimentació, per què llavors això no queda plasmat en el clima del centre i amb una cultura de centre compartida per tots? Aquesta és la realitat actual al centre on sóc docent, on no hi ha una cultura de base sobre l'orientació i la tutoria ni mitjans institucionals que ho facilitin. Cal dir el poc interès que suscita aquest tema i el poc interès que hi ha d'una manera general per la feina dels altres professors. Sense comunicació no podem avançar en una millora del clima del centre, ni tampoc en la millora institucional. Des d'aquesta situació he hagut de replantejar el meu projecte, ja que m'interessa poder aconseguir, dur a terme, un projecte de centre i no tants projectes com docents hi ha a la institució. Així doncs el meu plantejament ha considerat l'acció tutorial amb l'alumnat en primer lloc com a una eina per a provocar complicitats entre el professorat, per després passar a ser un compromís que finalment configuri les possibles noves necessitats de l'ensenyament musical, quant a organització, tractaments de la informació i metodologies emprades.

1.2 El context de la recerca

1.2.1 El context legal

L'estudi es desenvolupa des del curs 2010/2011 fins el curs 2015/2016. El centre on es realitza és al Conservatori Municipal de Música de Barcelona on s'imparteixen estudis reglats professionals de música. Les lleis i normes que regeixen aquests estudis són:

- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE)
- Llei d'Educació de Catalunya (LEC) Llei 12/2009 de 10 de juliol)
- *Decret que estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional (25/2008, de 29 de gener)*

En tots aquests documents es contemplen els preceptes bàsics que han de constituir un pla d'acció tutorial d'un centre i en l'últim d'ells es parla del desplegament del currículum de grau professional.

La LOE d'una manera molt genèrica, en l'article 91c), especifica que és funció del professorat:

- La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

Així mateix parla de la tutoria com a un camp de formació permanent del professorat, en l'article 102.2:

- Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

i del corresponent reconeixement de la funció tutorial en l'article 105.2a:

- El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.

La LEC, en el seu article 104.c, especifica com a funcions docents:

- Exercir la tutoria dels alumnes i la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge.

Com en l'article 146.c marca que el claustre ha d'establir les directrius:

- Establir directrius per a la coordinació docent i l'acció tutorial.

Segons el **decret 25/2008**, l'article 9 fixa que:

- La tutoria i l'orientació seran activitats docents a realitzar pel professorat del centre.

- El/la docent responsable de la tutoria, per tal de vetllar pel procés d'ensenyament aprenentatge i per la formació individual de l'alumnat, coordinarà el professorat que intervé en la seva formació i intercanviarà informació amb la família de l'alumnat.

- L'equip docent orientarà acadèmicament i professional l'alumnat.

Davant de tota aquesta normativa, queda clar que la tutoria és un àmbit que la Llei defensa, en la qual tot el professorat hi està implicat ja que es fixa en un nivell normatiu que la funció tutorial és una de les seves funcions docents.

Aquest treball de tesi comença a conceptualitzar-se en el temps que es comença a aplicar la LOE a Catalunya (any 2008), però a partir del curs 2010/11 és quan s'inicia l'elaboració d'un Pla d'Acció Tutorial emmarcat en les especificitats dels ensenyaments musicals.

S'afegeix en el Conservatori formació per al professorat en l'àmbit de la tutoria i la comunicació. Aquesta formació aporta coneixement teòric del que significa la funció tutorial en un marc d'ensenyaments generals. El nostre centre no vol adoptar una duplictat d'acció tutorial que l'alumnat ja rep en el seu institut o escola i es comença a experimentar en distintes opcions que siguin útils i formatives per el nostre alumnat.

Durant els cursos següents, del 2011/12 al curs 2015/2016 es fa l'experimentació del projecte en el Conservatori. La nostra investigació pretén esbrinar una manera de fer tutoria adaptada als nostres ensenyaments ja que tenim el ple convenciment de la seva necessitat i de la seva utilitat educativa. Des d'aquest punt de vista som conscients de la innovació que estem duent a terme, de la qual cosa no podem obviar la dificultat que tenim per fer-ho entendre i les resistències al canvi que hem trobat en la seva aplicació.

En el Conservatori es fa tutoria durant els sis cursos del grau professional, i en un nivell organitzatiu s'ha fixat una hora setmanal per l'atenció tutorial que en principi és voluntària (en el sentit que l'alumne no ha d'assistir-hi setmanalment sinó quan se'l convoca o ell ho demana). D'altra banda hi ha programades sessions de tutoria grupals en les que es treballen temes transversals en relació a la música i el seu aprenentatge.

Aquesta investigació desenvoluparà l'observació de l'alumnat envers les tasques tutorial i intentarà demostrar que una bona tutorització millora el clima institucional, tant en el que afecta a l'alumnat (rebedors de l'acció de tutoria) com al professorat.

La tutoria com a procés educatiu no ha estat present abans en el nostre centre; sí que ha existit des de la LOGSE unes hores del professorat d'instrument que es dedicaven al que es deia "*tutoria*", però d'una manera desestructurada i no reflexionada, i que depenia més del sentit comú i del nivell d'empatia personal, que no d'un coneixement sòlid i fonamentat.

El que s'ha portat a terme ha estat una sistematització i professionalització de les accions, i que aquestes fossin les adequades a les necessitats dels estudiants de música del grau professional (de 12 a 18 anys).

Aquesta millora del clima institucional al que ens referim quedarà plasmada en una explicitació de valors dels quals podem citar:

- l'autonomia de l'alumnat al prendre decisions

- millora en les competències musicals (pot ser un indicador quantitatiu, ja que estem parlant de qualificacions)
- la responsabilitat
- el compromís amb els seus estudis i amb la institució.
- el benestar docent
- la preparació per al canvi i la creativitat
- l'autoestima i la confiança en un mateix.

1.2.2 El context sociocultural

El centre on es realitza la recerca està situat al barri de l'Eixample de Barcelona amb una població de nivell adquisitiu mitjà-alt amb una gran majoria de persones que es dediquen a professions lliberals. És un barri comercial i molt actiu. L'alumnat del Centre prové de tots els barris de Barcelona, element que queda explicat pel fet que és l'únic Conservatori públic de la ciutat, i existint-ne tan sols un altre de privat .

El Conservatori Municipal de Barcelona és una institució centenària amb una llarga tradició docent i un fort arrelament a la Ciutat on s'han desenvolupat grans moviments de renovació pedagògica-musical i cultural (Oriol Martorell, Maria Montessori, Ireneu Segarra, Francesc Llongueres, etc.) i grans orquestres i bandes de música com la del Gran Teatre del Liceu o bé com la de Barcelona i Nacional de Catalunya (OBC).

L'edifici actual del centre ha estat seu del Conservatori des del 1928 i en ell al llarg de la seva trajectòria de més de 130 anys, s'ha format a bona part dels professionals que han escrit la història musical del nostre país com Lluís Millet, Eduard Toldrà, Enric Morera i Pau Casals, entre d'altres.

L'oferta ampla que fa el Conservatori Municipal de Barcelona col·labora a tota aquesta tasca formativa i fa d'ell un centre singular i de referència en la ciutat.

1.3 Finalitats i objectius

La finalitat de la Recerca és:

Definir i implantar les bases d'un Programa Integral de Pla d'Acció Tutorial - PIAT- per un centre de formació musical - Conservatori Municipal de Música de Barcelona – determinant les estratègies bàsiques apropiades que optimitzin el rendiment i el

desenvolupament personal de l'alumnat establint una major cultura de centre i de compromís de la comunitat educativa amb la Institució.

D'aquesta formulació es desprenen els següents objectius:

- a) Indicar els **fonaments bàsics i conceptuals sobre la tutoria** que han de ser contemplats i adequats a la proposta de pla d'acció per un centre de formació musical.
- b) Extreure del propi centre les percepcions i reflexions, així com les aportacions que es facin per tal de reeixir un **pla d'acció tutorial adequat i contextualitzat**.
- c) Confegir un pla de **formació del professorat** del centre en **tutoria integrada en el currículum**.
- d) Definir i **elaborar el Pla Tutorial**.
- e) Projectar i **implementar el Pla d'Acció Tutorial**.
- f) Conèixer **resultats** de l'aplicació del Programa Integral d'Acció de Tutoria - PIAT- i quina projecció té en el rendiment, desenvolupament personal de l'alumnat i la motivació per l'estudi.
- g) Definir les línies d'un **model transferible** a altres centres de característiques similars.

Aquests objectius suposen uns continguts a tractar que especifiquem a continuació:

OBJECTIUS	CONTINGUTS
a)	CONCEPTUALITZACIÓ DE LA TUTORIA I CONTEXT EXTERN
b)	ADAPTACIÓ AL CONTEXT INTERN
c)	FORMACIÓ DEL PROFESSORAT EN ASPECTES DE TUTORIA: <ul style="list-style-type: none"> - Conscienciació de la tasca i de la necessitat de tenir competència professional com a tutor - Coneixement compartit - Reconeixement de la responsabilitat que comporta la tutoria - Dinàmiques de grup i metodologia motivadora per a l'alumnat
d)	ELABORACIÓ DEL DOCUMENT PLA D'ACCIÓ TUTORIAL
e)	IMPLEMENTACIÓ DEL PLA D'ACCIÓ I SISTEMATITZACIÓ DE

	LES ACCIONS A FER. <ul style="list-style-type: none"> - Elaboració de registres d'acció tutorial - Acció tutorial eficient i eficaç - Planificació curricular de l'àrea de tutoria
f)	ANÀLISI DELS RESULTATS: <ul style="list-style-type: none"> - Rendiment de l'alumnat - Clima del centre - Creixement institucional. - Avaluació de la tutoria en criteris validables d'eficàcia i eficiència
g)	CONCRECIÓ SOBRE LA TRANSFERIBILITAT DEL PLA <ul style="list-style-type: none"> - Línies bàsiques en la concreció curricular i organitzativa de la tutoria

Quadre 1 - Objectius i continguts del treball

1.4 Temporització del treball

L'estudi es presenta en quatre parts:

- Primera part que és una breu introducció al tema i a la seva finalitat
- Segona part: de tipus teòric, exposa i justifica tot allò que fa referència al plantejament del treball, a la conceptualització sobre la Tutoria. Seguirem centrant el discurs teòric amb totes aquelles qüestions que tenen a veure amb la tutoria en un conservatori. Això ens conduirà a parlar d'un possible currículum per a la tasca tutorial, des del punt de vista dels ensenyaments musicals, i el seu correcte desplegament. Continuarem aquest marc teòric amb l'estudi sobre altres experiències en aquest tema en centres de formació de músics. Aquest aspecte va iniciar-se en el curs 2009/2010.
- Tercera part: presenta la recerca realitzada en el Conservatori Municipal de Música de Barcelona. Les conclusions d'aquesta part, corresponents al treball de camp ens proporcionen resultats a tres bandes: per una banda les dades necessàries per valorar molts aspectes analitzats des d'un punt de vista teòric, d'altra ens han d'ajudar a entendre i comprendre la situació formativa que viu l'alumnat en un conservatori i en tercer lloc serveixen per incidir més directament en la nova proposta d'acció tutorial. Aquesta part correspon als cursos 2010/2011 fins als 2015/2016.

- Quarta part que es desprèn de la tercera i presenta una proposta curricular i organitzativa per al centre (2015/2016)

El quadre següent presenta més sistemàticament la temporització en funció dels apartats de la tesi:

Curs 2010-11	<i>Apartats de l'INDEX</i>
Plantejament de la problemàtica i gènesi de la tesi	<i>Introducció, 1</i>
Lectures i Documentació sobre Tutoria	<i>2.2</i>
Anàlisi institucional CMMB	<i>2.1</i>
Creació al centre del grup de treball per a la elaboració d'un nou PAT	<i>8.1</i>
Estudis i investigacions prèvies	<i>5.2, 5. 3.</i>
Procés d'elaboració del PAT	<i>8.1</i>
Definició d'una proposta pel curs 11-12	<i>6.1, 6.2</i>
Curs 2011-12	<i>Apartats de l'INDEX</i>
Elaboració del Marc Teòric	<i>2, 3, 4.</i>
Plantejament de la recerca sobre la realitat educativa . El context	<i>5.1, 6.3</i>
Aplicació del nou PAT durant el curs 11-12: <ul style="list-style-type: none"> ▪ establiment de metodologies ▪ definició d'instruments ▪ realització estudi ▪ anàlisi de resultats 	<i>8.2</i>
Curs 2012-13	<i>Apartats de l'INDEX</i>
Recerca sobre un segon any d'aplicació: <ul style="list-style-type: none"> ▪ realització estudi ▪ anàlisi de resultats 	<i>8.3</i>
Resultats qualitius en relació a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ eixos trasnversals ▪ participació comunitat educativa ▪ clima grupal ▪ relacions interpersonals tutor, professorat i famílies ▪ temps i espai de tutoria ▪ les noves tecnologies 	<i>10</i>
Curs 2013-14	<i>Apartats de l'INDEX</i>
Readaptació segons experiència dels dos curs anteriors	<i>8.4, 10</i>

Resultats qualitius en relació a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ buidat dels qüestionaris ▪ estudi del rendiment acadèmic 	8.4, 5.4, 7
Curs 2014-15	<i>Apartats de l'INDEX</i>
Readaptació segons experiència dels cursos anteriors	8.5
Resultats qualitius	8.5, 10
Proposta de disseny curricular de tutoria	11.1
Resultats qualitius en relació a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ qüestionaris oberts 	6.4, 8.4
Curs 2014-15	<i>Apartats de l'INDEX</i>
Readaptació segons experiència dels cursos anteriors	8.5
Resultats qualitius	8.5, 10.
Proposta de disseny curricular de tutoria	10
Resultats qualitius en relació a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ qüestionaris oberts 	6.4, 8.4
Curs 15-16	<i>Apartats de l'INDEX</i>
Readaptació segons experiència dels cursos anteriors	8.6, 8.7
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conclusions i resultats ▪ Proposta curricular de Tutoria ▪ Revisió general del document ▪ Preparació per a la lectura de la tesi 	9, 10
Curs 2016-2017	<i>Apartats de l'INDEX</i>
Preparació del dipòsit de tesi <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conclusions i resultats ▪ Revisió general del document i bibliografia 	8.7, 9

Quadre 2 - Organtzació temporal del treball

Concretant més tenim:

La recerca en base a l'alumnat s'ha realitzat en cinc cursos:

- curs 2011/2012: primera aplicació del PAT al centre, nova sistematització
- curs 2012/2013: segon any d'aplicació
- curs 2013/2014: tercer any d'aplicació
- curs 2014/2015: canvis i readaptació del model
- curs 2015/2016: canvis i readaptació del model

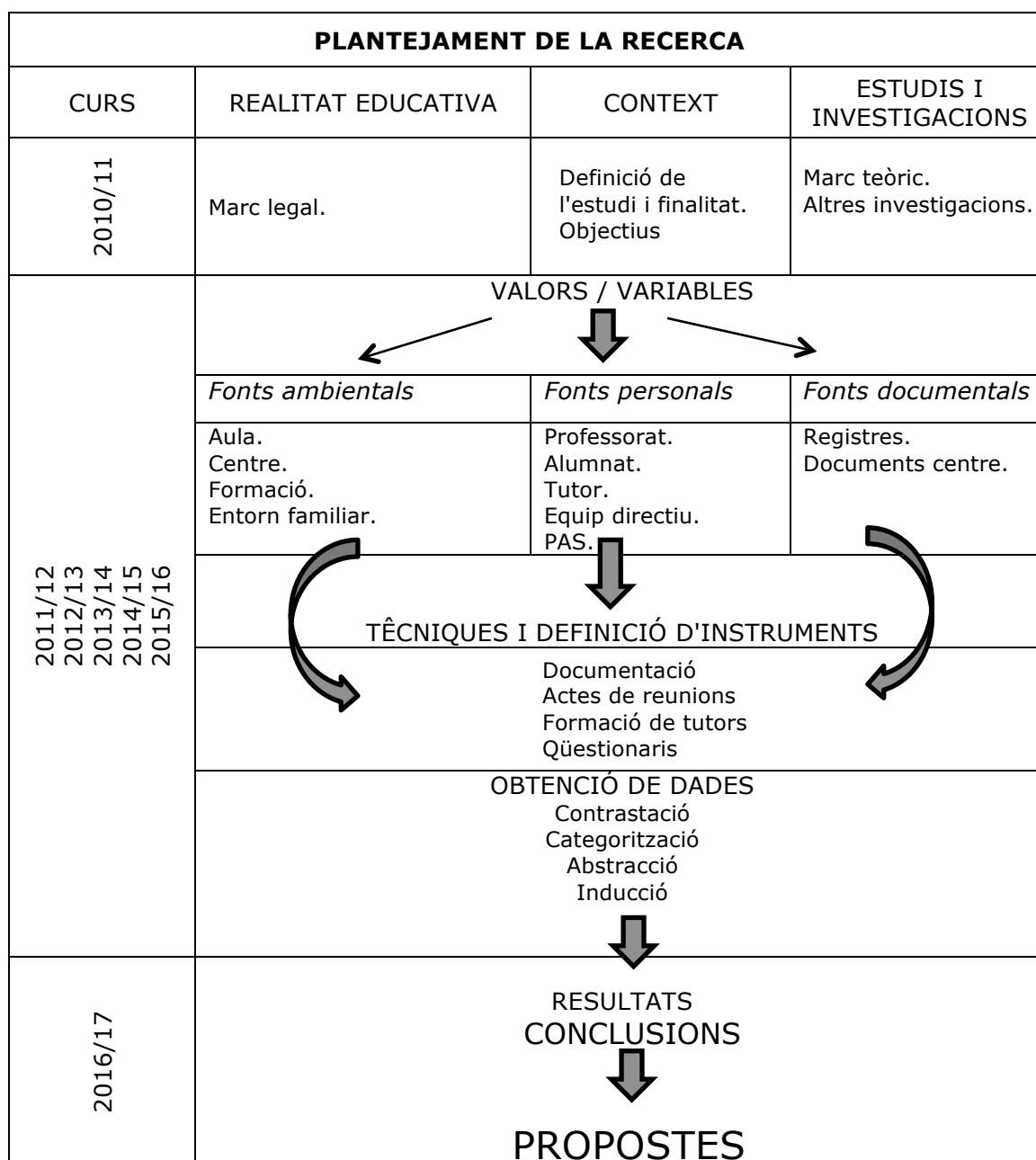
La recerca sobre els hàbits de tutoria en el professorat s'ha fet a través de sis fases:

- durant el curs 2010/2011 quan es va elaborar un nou PAT
- durant el curs 2011/2012, primera aplicació del nou PAT

- curs 2012/2013: segon any d'aplicació i elaboració de la GAT
- curs 2013/2014: tercer any d'aplicació
- curs 2014/2015: canvis i readaptació del model
- curs 2015/2016: canvis i readaptació del model

1.5 Planificació de l'estudi

El següent quadre ens presenta de manera esquemàtica l'organització i seqüència de l'estudi:



Quadre 3 - Plantejament de l'estudi

1.6 Sigles i documents que es citen en l'estudi

A fi de facilitar la lectura de la tesi presentem a continuació un llistat de sigles i acrònims utilitzats així com dels documents consultats per l'obtenció de dades.

1.6.1 Sigles i acrònims

SIGLA	SIGNIFICAT
AC	Anàlisi de contingut
AMPA	Associació de mares i pares d'alumnes
ATA	Àrea de Tutoria i Avaluació
CMMB	Conservatori Municipal de Música de Barcelona
DAFO	Debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats
GAT	Guia d'Acció Tutorial
LEC	Llei d'Educació de Catalunya
LOE	Llei Orgànica d'Educació (Estat Espanyol)
LOGSE	Llei Orgànica Ordenació del Sistema Educatiu (Estat Espanyol)
PAC	Projecte Anual de Centre
PAT	Projecte d'Acció Tutorial
PAS	Personal d'administració i serveis
PCC	Projecte Curricular de Centre
PEC	Projecte Educatiu de Centre
PIAT	Programa Integral d'Acció Tutorial
UB	Universitat de Barcelona

Quadre 4 - Sigles i acrònims

1.6.2 Documents utilitzats per a l'obtenció de dades

Relacionem tot seguit tota la documentació que hem utilitzat en la recerca i a la qual es fa referència en els diferents apartats. Tenim 3 tipus de documents:

- actes de les reunions del grup de tutors i que són propietat del Conservatori i han pogut ser consultats en el Centre per la doctoranda.
- documentació del centre com el PAT (consultable a través del web del Conservatori) i que s'adjunta en l'Annex juntament amb la GAT.
- documents de treball de la doctoranda:
 - apunts i reflexions sobre la formació,
 - materials de tutories grupals i fitxes de situació.

Número de document	DOCUMENT
1	Actes reunions grup de treball per l'elaboració del Projecte d'Acció tutorial del Conservatori (<i>octubre 2010/ abril 2011</i>)
2	Projecte d'Acció Tutorial (<i>abril 2011</i>)
3	Curs formació en aspectes bàsics de tutoria (<i>maig- juny 2011</i>)
4	Curs formació en aspectes de comunicació en la tutoria (<i>curs 2011-2012</i>)
5	Guia d'Acció Tutorial (GAT) (<i>curs 2011-2012</i>)
6	Actes de les reunions del grup ATA (<i>curs 2011-2012</i>)
7	Qüestionari obert per als tutors (<i>maig 2012</i>)
8	Informe aplicació tutoria curs 2011- 2012 (<i>juliol 2012</i>)
9	Actes de les reunions del grup ATA (<i>curs 2012-2013</i>)
10	Qüestionari per als tutors (<i>juny 2013</i>)
11	Qüestionari sobre tutoria integral per als tutors i professorat (<i>setembre 2013</i>)
12	Qüestionari sobre creativitat (<i>novembre 2013</i>)
13	Qüestionari per a l'alumnat (<i>novembre 2013</i>)
14	Actes de les reunions del grup ATA (<i>curs 2013-2014</i>)
15	Fitxes de situacions de tutoria (<i>curs 2013-2014 - curs 2014-2015 - curs 2013-2014</i>)
16	Dades per l'estudi del rendiment acadèmic de l'alumnat (<i>setembre 2013</i>)
17	Actes de les reunions del grup ATA (<i>curs 2014-2015</i>)
18	Materials tutorials grupals (<i>cursos 2011- 2012 a 2015-2016</i>)
19	Actes de les reunions del grup ATA (<i>curs 2015- 2016</i>)

Quadre 5 - Documents utilitzats en la recerca

SEGONA PART

MARC TEÒRIC I CONTEXTUAL

2. ASPECTES BÀSICS I CONCEPTUALS

2.1 Què és un centre d'ensenyament de música ?

2.1.1 Què entenem per ser músic?

Veritablement entrem en un terreny tan ampli que trobar una definició del que significa ser músic que valgui per a tothom és improbable, impossible.

Etimològicament la paraula músic ve del llatí: *musicus*, i aquest *del grec: μουσικός*. Això ens demostra que el professional de la música ha existit ja en civilitzacions molt antigues.

Des de la perspectiva de la paraula veiem les següents fonts:

1.- en els diccionaris de la Real Acadèmia Espanyola de la Llengua Espanyola (RAE) es defineix músic com:

- *Pertanyent o relatiu a la música. Composició de música.*
- *Persona que coneix l'art de la música i l'exercita, especialment com a instrumentista o compositor.*

2.- la Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona i l'Enciclopèdia Catalana defineix music com:

- *Musical. Que té instint, sensibilitat.*
- *Professional de la música. Nom que hom dóna als instrumentistes que formen part d'una banda, una orquestra, etc. També és aplicat a compositors i directors d'orquestra.*

Aquestes definicions no són molt aclaridores. De fet, podem constatar que hi ha tants tipus de professionals de la música com a branques específiques musicals, ja que qualsevol d'elles comporta un coneixement profund de la música des de la nostra perspectiva. Podem establir dos extrems: en un d'ells, el músic-intèrpret que no sap llegir

partitures i que porta tota la vida tocant, i a l'altre el músic - teòric musical que es dedica a l'estudi i comprensió musicals. Entre els dos extrems, hi ha una infinita gradació de professions musicals.

La pregunta, que és ser músic?, entra en un camp difús i on crec que s'ha aprofundit molt poc. En base a aquesta poca clarificació que existeix en un nivell general, em pregunto si ser músic és més **una actitud** que una acció.

Des d'una perspectiva personal, i considerant la formació rebuda, em sento en el deure de reflexionar sobre mi mateixa com a músic. D'una banda, els estudis de conservatori en el meu instrument, el piano, però on tenia clar que el meu futur no havia de ser d'intèrpret. Acompanyant aquests estudis tot allò que fa referència a l'anàlisi de la música, la composició i la creació, la qual cosa m'ha suposat una formació sòlida musicalment (podria més bé dir tècnicament parlant). D'altra banda tota la formació universitària en Pedagogia.

Dos mons molt amplis i distints, però a la vegada complementaris i que gràcies al feedback constant en la meua vida d'aquests dos micro sistemes, he pogut ser capaç d'integrar-los en un macrosistema, on qualsevol petit canvi en un d'ells afectava i provocava una nova estructuració i ordenació en l'altre.

Això ens porta a parlar de comunicació: el músic és en essència **un comunicador**. Es diu que la música comunica, però no em refereixo aquí a un missatge concret o idea, sinó que vaig molt més enllà, i en un sentit metafísic, puc dir que la música crea unes connexions interpersonals de valors suprems que no són verbalitzables.

Tornant a la meua experiència personal, puc dir que em sento tan realitzada quan toco el meu instrument o escric música, que quan reflexiono al voltant del fet musical i ho verbalitzo. Les ganes de saber, sentir i comprendre han fet que el procés reflexiu en les meves accions sempre hi fos present, i que per tant em fes preguntes de l'estil:

- és menys músic el que apren a casa seva sol a tocar la guitarra?,
- és més músic el que toca d'oïda sense saber llegir cap partitura ? o ho és menys?,
- és més músic el que pot compondre música?,
- un element unificador de molts músics es la capacitat de saber fer música?,
- és més músic el que dedica la seva vida musical a ser intèrpret? o ho és menys que el que escriu allò que ell toca?.

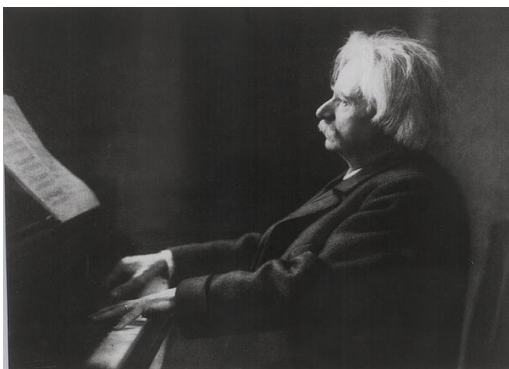
Podrien sorgir infinitat de preguntes d'aquest estil, i totes ens portarien a constatar que ser músic és una **actitud personal** davant del llenguatge dels sons que provoca una forma de coneixement que va més enllà del saber racional, constatable i mesurable i que posa en connexió nivells superiors de la consciència.

Per tant s'obre un món immens de possibilitats per al fet de ser músic. Així es pot pensar que la música, el ser músic, és una professió (remunerada o no, en públic o en privat), que va unida a una manera de veure la vida. El veritable músic se sent viu quan pensa en música (i no em refereixo estrictament a La Gran Música en majúscules), se sent en plenitud quan escolta i entén el llenguatge dels sons i els contextos diferents com si ja formessin part de la seva vida.

Tots podem pensar en música; ser músic no és un concepte tancat sinó obert, per a qui el vulgui prendre des de la paraula, les mans, la veu o des de l'escolta i la participació. Aquest caràcter obert que hauríem de reconèixer al fet musical no ha de ser entès en un sentit pejoratiu, com una indefinició o ambigüitat sinó com un desmitificament del que representa l'ofici musical.

Ser músic és una actitud que resulta d'estar reconciliats en nosaltres mateixos per i amb la música. La música no és solament la partitura i la seva interpretació en un instrument. La música és arquitectura en moviment, és una mirada i una expressió. Els músics necessitem també que el propi cos participi de la representació interna que es produeix en la nostra ment per poder donar cohesió i unitat. Quan dos o més músics toquen junts, el joc de mirades i complicitats és immens i és això que fa que la interpretació sigui única. La força interior que transmet un músic quan està interpretant en una interpretació autèntica és indescriptible.

Alguns exemples de mirades de músics:



Edvard Grieg al piano (1907).



Aaron Copland dirigint (1940).



Leonard Bernstein dirigint (1971).

Cal apuntar les distintes formes en les que ens podem apropar a l'aprenentatge de la música, ja que aquestes poden condicionar, la nostra concepció futura sobre el que representa ser músic, ja que de vegades aquesta parcialització obligada de l'aprenentatge (no podem aprendre-ho tot) porta a considerar que músic és solament aquell que s'ha format en el camp musical que un coneix.

Segurament cal començar amb l'aprenentatge de la tècnica i la teoria com a elements vitals, però cal considerar de seguida i donar la importància que té al fet de reflexionar sobre el nostre sentit musical i sobre les relacions que establim amb la música perquè aquestes ens ajudaran a pensar i clarificar quin tipus de músic volem ser.

Tenint en compte el vessant pedagògic, hauríem de veure la música com un gran trencaclosques, que segurament no acabarem mai sencer, però si una part d'ell. En un puzzle no importa per la peça que comencem, l'única cosa que ens demana la lògica és que anem omplint-lo buscant les relacions amb les peces ja posades. Si fem un paral·lelisme amb l'estudi de la música, tindrem que sigui quin sigui el començament (modern, clàssic, pop, teoria, solfeig, jazz, tocant un instrument, tocant d'oïda, etc.) el que hem de fer és ser coherents amb que els aprenentatges han de seguir un assoliment progressiu i linial.

Però davant d'aquesta conceptualització del ser musical, cal que en les nostres dies no oblidem de posar en valor la capacitat del músic, i sobretot del músic que es dedica a la docència, que aquests professionals haurien d'estar oberts i preparats per a promoure camps d'actuació que cobreixin necessitats latents que encara no ha aflorat pel seu procés de conscienciació col·lectiva més lenta. No podem obviar la capacitat del músic - docent en transmetre reptes de futur, en definitiva ens estem referint a un professional que hauria d'anticipar-se a camps d'actuació que es donaran en noves situacions de la societat del futur.

Arribats a aquest punt, voldríem haver respòs la pregunta del que significa ser músic, però en resum podríem afegir que ser músic és posseir:

- la capacitat de poder buscar a dintre d'un mateix sobre els efectes que produeixen els sons,
- la capacitat per comunicar la pròpia interpretació interna musical.

2.1.2 La formació del músic professional

La primera qüestió que és imprescindible plantejar-se davant el tema de la formació del músic, és clarificar quin **perfil** professional de músic demana la societat actual.

Els reptes amb els quals s'enfronta l'educació musical en la cultura actual són constantment mutants ja que són la plasmació dels **canvis** tecnològics, expressius i conceptuals que s'experimenten a nivell social. El món és distint al de fa poques generacions on moltes de les prediccions que s'havien fet sobre l'estat canviant del coneixement s'han fet realitat. La música no s'ha salvat d'aquest canvi, de fet les noves tecnologies, el mercantilisme i el negoci que s'ha generat al voltant de les produccions

musicals, ha causat un important efecte en la manera de produir-se música, de rebre-la i de distribuir-la.

Els mons musicals actuals són un barreja de funcions distintes, d' identitats, de mitjans distints: cinema, multimèdia, estils i llenguatges, discursos oposats,... Està clar que el món del so musical està en conversa permanent amb els canvis culturals globals de la vida que a diari experimentem, però la pregunta és si estem ben preparats com a professors de música per a respondre de manera significativa a aquest canvi.

Els educadors musicals necessiten eines conceptuals per a comprendre l'entorn laboral, i saber prendre les decisions adequades i eficaces en benefici dels seus alumnes, unes formes de pensar que tinguin en compte no solament l'espai i entorn immediat de l'aula o l'estudi on treballen els professors de música, sinó també el coneixement més ampli dels discursos que afecten a la música en l'educació, i a la música en la societat en general.

L'estudi de la música en l'àmbit educatiu obre una quantitat d'interessants perspectives que el camp més ampli de l'educació faria bé en considerar. La música aporta a l'educació una experiència qualitativa particular que combina l'expressió del so (d'origen humà) amb la rellevància social i comunicativa. Les perspectives i les anàlisis de l'educació musical plantegen qüestions transcendentals sobre el fet educatiu, ja que l'experiència musical implica un aprenentatge mitjançant sistemes diversos, creatius i sobretot multidimensionals.

Per una banda cal adoptar una postura més **pragmàtica** sobre l'educació musical, una postura que es centri en la "praxis" però posant en relació la manera de com es fa la música i com afecta i la viuen les persones implicades. Des d'aquest punt de vista i seguint a Dewey (2008), hem de aclarir el tema, ja que el pragmatisme de que parlem no s'atura en un pur partidisme sinó que va més enllà: on el canvi temporal i l'alterabilitat dels valors són el nucli de l'interès de la formació i que en definitiva aquest interès és fixar la música en la vida quotidiana i en la seva utilitat per part de les persones.

Però no podem obviar tampoc la necessitat que els objectius de la formació musical adoptin una **orientació de valor i de propòsit**.

Fins avui, la instrucció musical està basada en uns mitjans per a arribar a unes fites inqüestionables: uns valors fixes i inalterables que són intrínsecs, i que a través de les pràctiques professionals dels ensenyants es transmeten i es revelen.

Així doncs, l'interès primordial de la formació musical, ha estat com realitzar amb més eficiència el que fem i no la intenció amb que ho fem, no les finalitats a on les tasques ens porten, no el tipus de creativitat que transforma la pràctica, ni tampoc el valor musical que anima la vida.

La professionalització del formador musical està patint una crisi de legitimitat en certa manera agònica. Aquesta crisi es manifesta de diverses formes però la seva conseqüència final és que les afirmacions de valor musical s'han deteriorat en preferències arbitràries, convencionals, comuns o el que és pitjor en molts casos afirmacions de valor que són manifestacions de poder i influència política, productes de la socialització i en aquest sentit sense una base sòlida.

Nietzsche (2008), ja va plantejar el tema fa anys, el valor és "*l'oposat de l'oposat*" per tant no és un tema nou. El que sí és sorprenent és la complicitat dels formadors musicals en la mesura que les pràctiques de la professió han acceptat i incorporat de forma acrítica les estratègies consumistes del lliure mercat i del capitalisme.

Els símptomes d'aquest fracàs, d'aquest poc valor són presents en la formació musical. Així doncs, tenim que els currículums dissenyats per a preparar professors de música **deixant totalment de banda l'autèntica educació** a favor d'una simple capacitació. Els currículums són merament pràctics, on es tracta el valor musical com a una cosa evident sense reconèixer la seva contingència, i a on falta la teoria i la complexitat - controvèrsia, ingredients bàsics per a formar un pensament independent i una pràctica creativa informada.

Des d'aquest punt de vista **el professor es troba en un camí circular on es difícil la seva sortida:**

- 1.- Es considera (influït per el positivisme i científisme) que la professió per a ser substantiva i científica, ha d'interessar-se per fets i no per valors. Les preocupacions teòriques basades en el valor són totalment prescindibles, i són una complicació. Ser un educador musical avançat significa tenir moltes experiències demostrades científicament i al mateix temps irrefutables sobre la música i la seva pràctica, i no desviar-se d'això per indagacions reflexives i autocrítiques.
- 2.- En tots els nivells, els currículums es dissenyen per eliminar qualsevol possibilitat de fracàs a través d'una predicció, control i precisió de continguts extrema. Evidentment es nega de sortida tota profunditat i tota creativitat personal.

3.- Hi ha una pressa per millorar la formació a través d'uns sistemes molt centralitzats que siguin més efectius i a on la instrucció està molt estructurada i recolzada per: la tecnologia, els nivells de Kodaly o d'Orff, teories de l'aprenentatge...

En resum, estem davant d'una "màquina" que funciona suaument, on allò pràctic i el que funciona predomina, on la facilitat de discórrer pel currículum s'assegura a través d'una extrema atenció a la seqüència i a l'eliminació sistemàtica de tot allò ambigu i contradictori. Es protegeix als alumnes dels reptes que s'associen amb l'autèntica maduració personal, i a la professió de l'autotransformació creativa. És possible que en la formació del músic parlem de valors, però el que ensenyem és tècnica i racionalitat tècnica.

L'instrumentalisme al que ens hem referit manté ocupats als alumnes, però aquesta simple activitat no assegura la construcció d'un significat personal i col·lectiu, en conseqüència la vida dels estudiants amb molt poc grau o de manera nul·la no sorgeix de la seva participació en la música, com tampoc hi ha espai per a la creativitat, la divergència o la cerca de significats imprevistos dels que fan que la vida sigui i continuï sent dinàmica.

El paper que habitualment té la filosofia en els currículums musicals, en els casos en que existeix és tècnic, és a dir proporciona unes respostes predeterminades, que procura distingir els valors absoluts (objectius) de la música d'aquells subjectius o associatius i garanteix una adequada deferència als fets. Si la filosofia s'ensinya, s'exposa tècnicament com a un grup de veritats en que s'espera que els alumnes ho subscriuin; així els valors que implícitament ensenyem, són pures convencions.

Aquest racionalisme tècnic té com objectiu exclusiu el perfeccionament i la major eficiència dels mitjans d'instrucció, fins al punt que s'ignoren totalment qüestions i deliberacions sobre la seva finalitat. El que compta és el perfeccionament i el desenvolupament de les destreses -fer millor el que ja s'està fent-, però no si s'està fent el correcte en un sentit individual amb l'adequada reflexió i intenció en el moment precís i amb una finalitat interior.

Aquesta última hauria de ser la preocupació que ens portés a la llum de com fer per a que la **professionalització del professor de música** i del músic fos adequada a les necessitats dels nostres temps. Caldria arribar primer a la conscienciació de com està la situació per adonar-nos que el que falta són valors però d'un determinat tipus: del tipus aquell que les persones fan servir per donar sentit coherent a la vida i del tipus que ajuda a transformar la pura existència en una vida que val la pena viure. El significat, no és quelcom que es

limita a estar present i que s'agafa si convé, que és opcional i arbitrària, sinó que els significats s'elaboren amb l'ús i són part i mitjà de l'acció humana. Des d'aquesta perspectiva **la música i l'educació musical són significatives** si són part integral de la identitat de les persones i de la seva forma de ser. El significat autènticament musical mai es limita a estar present per a qui el vulgui o el prengui, ni es produeix pel sol fet d'haver participat en activitats que es consideren institucionalment musicals.

Dins d'aquests valors que caldria considerar podem parlar de la resistència i el desafiament personal com a **ingredients essencials del procés**. El regne del valor no és més accessible gràcies a la tècnica, ni més ordenadament manejable per la raó. El propòsit és ètic i estretament lligat a decisions sobre com actuar amb encert, amb la idea de conquerir uns objectius impredecibles i mutables.

El centre d'atenció de l'aprenentatge i la formació del músic s'estén molt més enllà del desenvolupament d'una adequada deferència al que es considera grandesa i més enllà del perfeccionament de les destreses segons uns estàndards preordenats i establerts. Arribar a estar format musicalment s'ha d'ampliar a **qui i què és un mateix**: un procés d'interpretació activa –reflexió– en el que es fa, té un particular sentit del lloc que això ocupa en l'estructura narrativa de la persona. Es caracteritza, no per una deliberació i execució distant, sinó per la intensitat i l'absorció que sempre conflueixen en les decisions que configuren la vida.

La formació musical s'hauria d'ocupar del procés d'interpretació narrativa, de teixir històries significatives i coherents a partir de les accions musicals. El seu interès hauria d'estar en el desenvolupament dels compromisos viscuts, les afeccions i la participació. **El que veritablement ensenya i forma, més enllà de les destreses i els conceptes, és l'autenticació de l'acció humana i la no arbitrarietat del valor.**

En definitiva esdevenen necessaris **currículums que tinguin en compte la base ètica de la pràctica educativa de la música** i que inculquin el valor de la responsabilitat basat en l'acció i la cerca personal, la qual comportarà la llibertat creativa, l'autodeterminació i l'autèntic compromís. El repte al que ens enfrontem correspon a reconceptualitzar els esforços que dediquem a la instrucció, de manera que ens fem exigents amb la inversió, el compromís, la responsabilitat i l'afecció dels estudiants. Hem de poder implicar l'estudiant en aquesta interpretació musical -la pròpia de cadascú- que és apassionant, transcendental, absorbent i íntimament lligada al caràcter inseparable de la pròpia identitat.

Aquestes destreses o competències del nou professor de música que el capacitin a indagar en les interpretacions personals de cada alumne faran que es vagi teixint el perfil futur del professor de música amb una professió rica, atractiva i sobretot vital. La decisió és doncs nostra: una elecció entre la participació en els processos alliberadors i educatius que proporciona la pràctica de la música, i l'apatia que proporciona la "maquinaria" formativa actual que he assenyalat.

2.2 La Tutoria en un centre educatiu

2.2.1 Àmbit conceptual

La Tutoria és un concepte molt abstracte i a on el seu significat ha anat evolucionant al llarg dels anys. D'altra banda és evident que el seu significat no és unívoc per a tothom. Per tant és previ abans d'entrar en una delimitació del concepte de tutoria, considerar l'educació i els seus processos com l'espai on fem orientació i tutoritzem. Els processos educatius i l'educació en general no tenen com a únic objectiu l'adquisició dels coneixements propis de cadascuna de les assignatures del currículum.

Molt aclaridora és la frase "*Educar la mente sin educar al corazón no es educación en absoluto*" atribuïda a Aristòtil (384 a.C. - 322 a.C.) i a partir de la qual iniciem un recorregut conceptual sobre la significació de la tutoria entesa com a procés educatiu.

L'educació no és solament instrucció. Aquesta també és formació personal, aprenentatge en la convivència, desenvolupament de l'esperit crític i del sentit de la responsabilitat. Educar és tot això, quelcom essencial per a la vida dels nostres alumnes, per a la vida dels centres i per a la vida del conjunt de la societat. Tota aquesta formació integral de la persona representa alhora un impuls imprescindible per a la adquisició de coneixements.

Aquesta tasca recau sobre tot en el professorat: ensenyem i formem en el curs de les activitats d'aprenentatge i en els transcurso de les tasques quotidianes que fem amb els alumnes: les nostres accions, la nostra manera de ser, com ens comuniquem, com tractem als altres o bé com ens desenvolupem en certes situacions són models per l'alumnat i moltes vegades no en som conscients de la seva importància i influència. Tots fem una tasca orientadora sense voler fer-la i moltes vegades sense haver reflexionat sobre la influència que tenim. En definitiva tots orientem, tots som tutors en potència.

Durant una època es va considerar que la tutoria era la tasca d'un especialista -psicòleg o pedagog- que s'encarregava de les tasques més organitzatives del centre -distribució de l'alumnat segons criteris fixats, agrupaments, especialitats...-. Des d'aquest punt de vista la intervenció individual quedava centrada en els casos que podien ser un problema, la qual cosa no va afavorir gens la implicació del professorat.

D'altra banda ha existit, com a plantejament oposat a l'anterior, la idea que tots els processos tutorials eren part de la funció global de l'educació, i a on participen tot un conjunt d'agents com professorat, tutors, alumnes, famílies... formant un equip a on la seves tasques són indissolubles del procés pròpiament educatiu.

Des d'aquests dos plantejaments és evident que en la pràctica diària d'ensenyar es prenen diferents possibilitats i mixtures.

Podem dir que la **Tutoria és l'orientació en el seu aspecte més ampli que realitzen els tutors i els professors i, que el seu objectiu és la formació integral** de la persona humana que és l'alumne. Això implica una atenció a tot allò divers, potenciar el seu desenvolupament acadèmic i professional, estimular l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge de manera autònoma per poder continuar aprenent al llarg de tota la vida i desenvolupar totes aquelles habilitats que configuren una autèntica educació per a la vida. Aquesta preocupació per la heterogeneïtat e indefinició de la paraula "orientació" queda patent en els comentaris i reflexions fets per la professora Rodríguez Moreno (2001) al voltant del "Memoràndum sobre el Aprendizaje Permanente de la Comisión de las Comunidades Europeas" (2001). En aquest memoràndum es planteja l'objectiu: *"Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje"*.

Les preguntes que es fa Rodríguez Moreno són, entre d'altres: què entenem per orientació? i, on es troba la diferència amb l'assessorament?. Tanmateix proposa la necessitat de clarificar la terminologia defensant clarament la diferència entre assessorament, consell i orientació, així com la necessitat d'aclarir els límits entre informar i assessorar (o bé orientar). Considera Rodríguez Moreno que aquest seria un moment històric per a que les polítiques d'educació i orientació fessin la distinció i ensenyessin a diferenciar entre informar i assessorar.

Avançant en una aproximació al concepte de la Tutoria considerem que és difícil extraure una definició unitària. No es pot arribar a delimitar el concepte d'acció tutorial sense haver definit previament el d'orientació.

Amb la finalitat d'ajudar a entendre aquesta heterogeneïtat per una banda, és necessari conèixer els canvis que ha experimentat la definició d'orientació des dels seus orígens fins als nostres dies, ja que actualment no podem parlar de consens al respecte. Segons diferents autors l'orientació es defineix com:

Autor	Any	Definició
Parsons	1969	Adequació del subjecte al treball.
Proctor	1925	Procés de distribució (formular fites, coneixement propi i de l'entorn, ajust).
Brewer	1932	S'identifica ja amb l'educació.
García Hoz	1957	És una tasca teòrica i pràctica essencialment pedagògica perquè en ella es pretén estimular el desenvolupament d'una persona amb la finalitat de que sigui capaç de prendre decisions dignes i eficaces davant els problemes que la vida planteja. És una faceta de l'educació en tant que perfeccionament de la persona humana.
Schoben	1962	Plantejada com a reforma social, on l'orientador és el líder d'aquesta reconstrucció.
Mathewson	1962	Procés de desenvolupament de l'alumne.
Alschuler	1969	Educació psicològica.
Moscher i Sprinthall	1970	
Ivey y Alschuler	1973	
Cottingham	1973	
Miller	1971	Procés en el que s'ajuda als individus a aconseguir l'autocomprensió i autodirecció necessàries per aconseguir el màxim ajust en l'escola, la llar i la comunitat.
Beck	1973	Concreta que tots els autors coincideixen en que la finalitat de l'orientació no és solament la solució de problemes sinó l'ajuda per aconseguir l'autoorientació i desenvolupament personal.
Hoyt	1985	Moviment d'educació per a la carrera.
Blat Gimeno i Marín Ibáñez	1980	Pretén aconseguir l'autognosi de la persona, el coneixement exacte de les seves possibilitats i de les tasques acadèmiques o professionals amb les que d'enfrontar-se, per a que formuli personalment els seus projectes d'acció i de vida, segons la seva plenitud personal i eficàcia social.
Fernández Seara	1982	Un servei d'ajuda i col·laboració sistemàtica que es fonamenti en la interacció científica i en els plantejaments pluridisciplinaris per a l'estudi de les variables personals i de les situacions ja siguin individuals o de grup.
Roig Ibáñez	1982	Procés d'ajuda que s'ofereix a l'individu per a que pugui resoldre els problemes que la vida li planteja. Aquesta ajuda implica assessorament, tutela i direcció, i tendeix a aconseguir la plena maduresa del subjecte, el seu benestar personal i la seva completa integració en la comunitat.

Pérez Boullosa	1986	Procés d'ajuda continua a totes les persones, en tots els seus aspectes, amb la finalitat de prevenir i de desenvolupar, mitjançant programes d'intervenció educativa i social, basat en principis científics i filosòfics. Aquesta ha de ser considerada com a part integrant del procés educatiu ja que implica a tots els educadors i ha d'arribar a totes les persones en tots els seus aspectes i al llarg del seu cicle vital.
Baker i Shaw	1987	Fan èmfasi en la prevenció.
Botvin i Dusenbury	1987	
Conyne	1987	
Repetto	1987	Procés d'ajuda sistemàtica i professional a un subjecte mitjançant tècniques psicopedagògiques i factors humans, per tal que es compregui i s'accepti més a si mateix i a la realitat que l'envolta, i que pugui aconseguir una eficiència intel·lectual, professional i personal, i que es relacioni més satisfactòriament amb si mateix i amb la resta de persones que conviuen amb ell/ella.
Myric	1987	Fan èmfasi en el desenvolupament.
Hayes i Aubrey	1988	
Ministeri d'Educació i Ciència	1990	Consisteix en la pròpia educació sota l'aspecte de maduració de la personalitat de cada alumne concret i de la concreció del seu camí en la vida. Ha de destacar-se que la millor, en rigor, l'única orientació educativa, l'educació integral, personalitzadas'identifica amb la pròpia educació o bé forma part essencial d'ella.
Sebastián	1990	Procés d'ajuda, de caràcter interactiu, orientat a la capacitació del subjecte per a la comprensió de sí mateix i a l'entorn per tal de definir d'una manera autònoma el fet de portar a la pràctica un projecte de realització personal, en tots els àmbits de la seva vida.
Sobrado	1990	Procés d'ajuda a l'alumne dirigida a resoldre situacions deficitàries. Es tracta d'un procés de caire tecnològic, en el sentit de que la intervenció orientadora ha de sotmetre's a unes normes i regles fonamentades en principis científics .
Bisquerria	1990	Procés d'ajuda continu a totes les persones, en tots els seus aspectes, amb una finalitat de prevenció i desenvolupament, mitjançant programes d'intervenció educativa i social, basats en principis científics i filosòfics
Shertzer i Stone	1992	Procés interactiu que facilita una comprensió de sí mateix i de l'ambient i que porta a establir fites i valors per a la conducta en el futur
Repetto	1995	És la ciència de l'acció que estudia des de la perspectiva educativa la fonamentació científica del disseny, l'aplicació i l'avaluació de les intervencions dirigides al desenvolupament i canvi optimitzant del client i del seu context.
Bisquerria	1996	Procés d'ajuda continua i sistemàtica, dirigida a totes les persones, en tots els seus aspectes, amb l' objecte de potenciar el desenvolupament humà al llarg de tota la vida amb la implicació dels diferents agents educatius

Quadre 6 - Evolució del concepte Orientació

Elaboració basada en Álvarez González (1995) Bisquerria (1996) Sánchez García (1998).

El quadre ens reflecteix clarament els canvis que ha experimentat el concepte d'orientació, conseqüència de l'evolució dels factors històrics i socials. Podem observar des dels seus orígens i fins el 1925, el concepte d'orientació deriva d'una necessitat socioeconòmica: ajustar les característiques i capacitats de cada persona als requeriments d'una professió amb l'objectiu d'aconseguir el màxim rendiment en el treball.

A partir dels anys 30 i fins els nostres dies comença a establir-se la relació entre orientació i educació, fins al punt que es detecta una certa confusió entre els dos termes.

Des dels anys 70 predomina la consideració de l'orientació com a procés d'ajuda per conquerir el desenvolupament personal en totes les facetes de la vida: professionals, personals, acadèmiques i socials. Aquesta ajuda sistemàtica, contínua, es basa en els principis científics i es troba integrada en el procés educatiu.

Més a prop a nosaltres tenim autors com Alvarez González i Bisquerra (2012), que uneixen orientació amb educació, però n'hi ha d'altres com Sánchez García, (1998: 15-87-107) que no comparteixen aquesta unió, encara que orientació i educació considerem que tenen una mateixa finalitat basada en que cada persona pugui tenir una evolució òptima i una autodirecció en el seu potencial individual, l'orientació se situa dins del procés educatiu sense arribar a la identificació. L'orientació col·labora a una educació més integral.

Els termes "*orientació*", "*orientació educativa*", "*orientació psicopedagògica*" comparteixen algunes característiques ja que com diu Rodríguez Moreno (1998):

- ajuden a l'individu a buscar el seu perfeccionament i maduresa, integrada en la comunitat, per tant la intervenció no es dirigeix exclusivament a l'individu sinó també al context,
- tenen una finalitat preventiva i de desenvolupament aplicada a l'àrea acadèmica, professional i personal,
- és procés intencional, sistemàtic i planificat, que es desenvolupa al llarg de tota la vida, no és per tant una activitat puntual, limitada a moments crítics.
- té un caràcter evolutiu i social.

El terme orientació presenta diferències depenent de l'àmbit d'intervenció. El més comuns i seguint a Repetto (2000) són:

- Tutoria personal: procés d'ajuda en els problemes de caire personal. Moltes vegades s'identifica amb l'assessorament psicològic (*counseling psychology*), és a dir, l'assessorament personal individualitzat basat en la relació personal.

Implica ajuda a la persona a profunditzar en l'ànàlisi de la seva situació actual, de les alternatives que es presenten i de les implicacions d'aquestes.

- Orientació professional: procés sistemàtic d'ajuda, dirigit a totes les persones en període de formació, de desenvolupament professional i de temps lliure, amb la finalitat de desenvolupar en els alumnes, aquelles conductes vocacionals que els preparin per a la vida adulta, mitjançant una intervenció continuada i tècnica, basada en els principis de prevenció, desenvolupament i intervenció social amb la implicació dels agents educatius i socio-professionals. (Àlvarez González, 1995).
- Tutoria acadèmica: paraula referida a nivells educatius superiors (secundària i/o universitària), és una ajuda a l'alumne per a millorar el seu rendiment acadèmic i educatiu amb la finalitat de superar les exigències per a l'obtenció d'una titulació professional. Consisteix en un procés d'ajuda per a prevenir i/o detectar dificultats en els estudis, aclarir les pròpies fites formatives, facilitar els processos en la presa de decisions, etc, tot això orientat a aconseguir el màxim desenvolupament com a persona.

És Pastor (1995:16-17) qui tracta el tema de la diferenciació entre l'orientació educativa i l'acció tutorial i en referència a aquesta diu: *“La Acción Tutorial es un elemento inherente a la función docente, e implica una relación individualizada con el alumno en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Ha de favorecer la integración de conocimientos y experiencias de distintos ámbitos educativos y colaborar en aglutinar la experiencia escolar y la vida cotidiana extraescolar”*. I més endavant (1995:20) quan defineix els àmbits de l'acció tutorial, exposa: *“ Los contenidos que nutren las actuaciones llevadas a cabo dentro del Plan de Acción Tutorial suelen contemplar algunos de los siguientes tipos de orientación: personal, académica y/o profesional”*

En la nostra etapa de formació musical, aquesta visió de l'orientació i la tutoria indica que els diversos àmbits de l'orientació i dels processos tutorials (personal, professional, vocacional, acadèmica...) encara que tinguin entitat suficient per a ser considerats de forma aïllada s'aglutinen en la persona a través de l'anomenada orientació educativa. Entenem l'acció tutorial com el conjunt d'activitats encaminades a orientar l'alumnat. Es tracta, per tant d'ajudar a l'alumnat de forma sistemàtica al llarg de l'etapa formativa, en funció del seu moment evolutiu, amb la finalitat de facilitar la presa de decisions

adequades o a preveure les no tant adequades, realitzades amb la maduresa, i vinculades a un context social.

És des de aquesta mirada sistèmica de la tutoria defensada per Rodríguez Espinar (2004) que la funció tutorial pren una importància crucial com a indicador d'una concepció educativa de l'orientació. Necessitem, des dels centres de formació musical especialitzats, una orientació reconeguda que vehiculi l'acció tutorial. Aquesta és la responsable de vetllar i acompanyar a l'alumnat en el seu desenvolupament personal. Cortina (2007) explica que l'orientació i la tutoria contribueixen a conquerir els objectius que té l'educació.

2.2.2 Aspectes bàsics del desenvolupament de l'acció tutorial en un centre

En un centre d'ensenyament musical la perspectiva amb la que s'ha de tractar l'orientació i l'acció tutorial ha de ser diferenciada dels possibles tractaments que es puguin donar en un centre d'educació secundària. Tot i que els estudis professionals de música estan homologats a l'ensenyament secundari, les particularitats en els aspectes organitzatiu, de currículum, de condició de no obligatorietat, de logística etc., fan que a la tutoria en aquests tipus d'ensenyament necessiti una visió diferent, però en cap cas menys holística

Des d'un conservatori és necessari considerar en l'acció tutorial els següents aspectes de treball:

- l'acció tutorial **contínua**, dirigida a tot l'alumnat i en tots els nivells,
- el **context integral** de l'alumne - l'escola, la família, el lloc de treball si ja és adult, el grup d'iguals del centre, el propi centre, el context del seu temps lliure...- hauran de considerar-se,
- en conseqüència, l'acció tutorial s'haurà d'adequar-se als diferents agents implicats i a les distintes casuístiques. Això en el nostre Centre té una significació especial ja que el nostre alumnat no es situa per edat en un nivell formatiu sinó que es situa segons els coneixements. Per tant en el camp organitzatiu caldrà tenir en compte aquests aspectes, quan a personalització i quan a aspectes maduratiu,
- l'orientació i la tutoria han de dibuixar una **línia de cooperació i acció compartida** amb l'equip docent. El tutor és qui ha de considerar les necessitats dels seus alumnes i de la mateixa manera ha de conèixer els mitjans reals que el centre té, a partir dels quals poder prioritzar les accions que de manera cooperativa i consensuada es duren a terme.

En relació al desenvolupament de l'acció de tutoria en un centre d'ensenyament musical o conservatori s'ha d'atendre a tots els agents implicats i tractar des de la competència professional aspectes com els que tot seguit apuntem:

- en relació a l'alumnat:

- facilitar la seva integració en les diferents assignatures i en el conjunt de la dinàmica del centre (es suposa que la tasca organitzativa dels grups s'haurà fet atenent aquest criteri),
- contribuir a la individualització i personalització dels processos d'ensenyament – aprenentatge (les classes d'instrument ja són individuals i els grups són reduïts en la majoria d'assignatures),
- efectuar el seguiment d'aquests processos, per a detectar dificultats o necessitats (les sessions de tutoria individuals i les classes individuals són espais personalitzats en les quals es pot fer aquest seguiment),
- coordinar el procés d'avaluació, i orientar i assessorar sobre la promoció de curs (reunions de grups docents i les reunions d'avaluació ens donaran la informació per valorar l'assoliment de les competències de cada curs),
- afavorir els processos de maduració vocacional, així com l'orientació educativa i professionals de l'alumnat (en molts aspectes tant la tutoria individual com la grupal són parts del procés educatiu de l'alumne i en el nostre centre té una importància màxima ajudar a canalitzar el descobriment de la vocació),
- fomentar el desenvolupament d'actituds participatives amb el conservatori i amb l'entorn (les diferents activitats que es proposin a nivell d'aula i de centre fan que l'alumne participi i col.labori).

- en relació al grup docent:

- coordinar l'ajustament de les programacions per a cada alumne (estem parlant de compartir la faceta de coneixement que té cada docent de l'alumne des del punt de vista de la personalització),
- coordinar el procés d'avaluació i captar la informació que tingui cada professor de cada alumne (compartit també les valoracions personals en relació a cada alumne),

- possibilitar el treball interdepartamental amb projectes comuns (estem parlant de la transversalitat de continguts entre les diferents matèries).
- en relació als pares i mares:
- contribuir a establir relacions fluides amb les famílies que facilitin la connexió entre centre i família (atenció a les famílies, carta de compromís educatiu, jornades de portes obertes, audicions i concerts, col.laboració de l'AMPA amb l'organització d'actes, reunions amb l'equip directiu, entrevistes amb el tutor...),
 - implicar als pares i mares en activitats que recolzin l'aprenentatge (control de l'estudi, informació periòdica de les programacions, assistència a les audicions, informació sobre avaluació...),
 - informar i assessorar als pares i mares sobre aspectes que puguin afectar als seus fills, tant educatius com formatius (l'assistència i retards a les classes, poc treball i poca responsabilitat, comportaments poc cívics...).
- en relació a l'equip directiu
- col.laborar estretament per optimitzar el rendiment acadèmic i formatiu (fer accions que comportin un creixement personal a través del procés formatiu, com per exemple intercanvis amb altres centres, oferiment de master-class de professorat de reconeguda trajectòria musical i d'altres centres, concursos de centre i de fora del centre...),
 - afavorir la inclusió del pla d'acció tutorial en el projecte curricular del centre (en el PCC del Conservatori ha d'haver-hi indicacions explícites d'acció tutorial),
 - proposar l'assignació de tutoria tenint en compte criteris pedagògics,
 - estimular la consolidació d'un equip de tutoria (grups de treball, reunions de tutors...),
 - fomentar la creació d'un departament d'orientació com a ajut i suport tècnic a l'acció tutorial,
 - planificar temps per a preparar i desenvolupar les activitats tutorialmentals (programacions i activitats),

- promoure una avaluació de l'acció tutorial (estudiar resultats, realitzar enquestes d'opinió, autoavaluació...).

Finalment hi ha una seguit d'aspectes que és important millorar per part de l'Administració per tal de desenvolupar de manera òptima les línies apuntades:

- clarificació, reconeixement i recolzament institucional, que fins ara ha estat molt poc definit en els ensenyaments de règim general i ni tractat quan a ensenyaments musicals,
- major sensibilitat i una aposta en ferm per l'acció tutorial dins dels nous plantejaments legislatius. D'aquesta manera es facilitaria l'assumpció de la tasca tutorial per part de tot el centre,
- la garantia de que el professorat pot disposar d'una formació psicopedagògica continuada, suficient i adequada al context dels ensenyaments artístics que s'ajusti a les necessitats de cada centre i del propi professorat,
- la creació d'una suficient i adequada infraestructura que faci possible consolidar equips de tutors que siguin els elements dinamitzadors de l'acció tutorial dins del centre,
- la possibilitat real de poder comptar amb l'ajut d'especialistes d'orientació i d'altres professionals que facilitin la implantació de l'acció tutorial en el centre.

2.2.3 L'orientació i la tutoria

Des de la concepció de tutoria com a acció orientadora podem establir quin tipus de interrelació hi ha entre aquestes dues paraules, tutoria i orientació.

L'acció tutorial és una peça clau per a aglutinar el que s'entén per instructiu o formatiu, i tot allò educatiu per potenciar la formació integral de l'individu

L'acció tutorial pot ser individual i grupal. En el primer cas es tracta d'una relació d'orientació personalitzada. En el segon consisteix en la intervenció del professor i/o tutor amb el grup, classe o en petit grup.

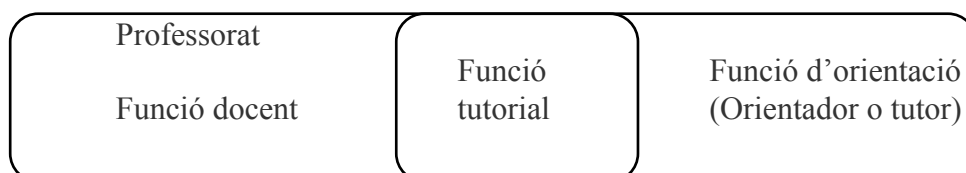
Els temes a abordar des de l'acció tutorial inclouen tots aquells contemplats des d'un marc ampli de l'orientació, entre els quals es troben orientació professional, informació acadèmica i professional, desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, atenció a la

diversitat, prevenció en sentit ampli (de l'estrès, d'accidents, etc.) i desenvolupament personal i social.

L'acció tutorial ha de contemplar la col·laboració de tots els agents educatius i, especialment, les famílies. La coordinació d'esforços és una funció essencial.

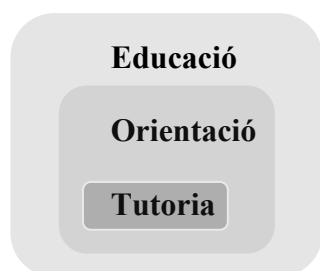
La tutoria ha de formar part de la planificació curricular de ple dret si es vol donar resposta a la diversitat dels alumnes i a les seves pròpies necessitats. Si el currículum és la via fonamental d'intervenció educativa, aquest ha de donar cabuda a l'acció tutorial i orientadora. S'ha de personalitzar el currículum (adaptacions curriculars). Tot això, permetrà donar un caràcter personalitzat a l'educació.

La tutoria forma part de l'orientació. L'orientació coincideix, en part, amb la tutoria, encara que cobreix un àmbit més ampli (orientació general) i alhora més específic (la intervenció psicopedagògica especialitzada). És a dir, hi ha aspectes de l'orientació que no poden ser assumits des de la tutoria. La tutoria és orientació, però no tota l'orientació és tutoria. El mateix podem dir de l'educació. Tota orientació és educació, però no tota l'educació és orientació. Aquesta última expressió podria formular-se mitjançant la següent equació: Educació = formació + orientació:



L'orientació i la tutoria s'inclouen en l'educació; són una part essencial d'ella. Per tant, la pràctica docent ha d'incorporar de forma gradual la dimensió orientadora, perquè educar és orientar per a la vida.

Existeix un contínuum entre docència, tutoria i orientació. El gràfic següent il·lustra aquesta idea. El professorat té una funció docent, però a més té una funció tutorial. Aquesta funció tutorial és orientació. Però l'orientació excedeix a la tutoria. L'orientació, a més de professors-tutors, implica a l'orientador de centre si existeix



Gràfic 1 - Relació de conceptes: Educació, Orientació i Tutoria

Existeixen diversos factors que convergeixen per justificar l'interès cap al desenvolupament humà al llarg de tot el cicle educatiu, la qual cosa implica una necessitat d'orientació. Entre aquests factors hi ha els següents:

- a) La necessitat de tot individu de prendre decisions vocacionals i de qualsevol altre tipus al llarg de la vida. Això significa orientació en el sistema educatiu, en mitjans comunitaris i en les organitzacions.
- b) La creixent complexitat de la societat i de l'estructura laboral (incloent estudis, estructura del sistema educatiu, professions, etc.), fa difícil per les persones assimilar i organitzar les dades necessàries per prendre decisions.
- c) La necessitat d'un autoconeixement i una autoestima com a factors condicionants del desenvolupament personal.
- d) Una necessitat de cerca de valors que donin sentit a la vida.
- i) Els ràpids canvis tecnològics que exigeixen una adaptabilitat i una capacitat de resposta per part del subjecte.
- f) Un compromís de la societat a desenvolupar tots els talents, incloent les minories.

En síntesi s'accepta, en general, que l'orientació és necessària i que va englobant progressivament un major camp d'actuació.

A manera de resum i en direcció a una realitat educativa es pot dir que els aspectes més rellevants a considerar en la tutoria són:

- procés d'ajuda sistemàtica dirigida a tots els alumnes en tots els seus cicles formatius,
- implicació de tots els agents educatius,
- presència d'un especialista específicament qualificat,
- integració en el currículum a través de la implementació a les diferents àrees acadèmiques de continguts relatius a l'orientació,
- finalitat preventiva i de desenvolupament,
- atenció a la diversitat.

2.2.4 L'acció tutorial i els seus objectius

La finalitat última de l'acció tutorial és aconseguir un desenvolupament integral i harmònic de l'alumne que li faci possible donar resposta a les necessitats i situacions de caràcter personal, educatiu i professional que es vagi trobant al llar de la seva vida. És a dir, ensenyar-li a ser persona, a pensar, a conviure, a respectar les individualitats i particularitats de cada persona, a tenir un comportament sincer amb si mateix i amb els altres, a prendre decisions en qualsevol situació de la vida, etc.

Per això és necessari que l'acció tutorial adopti protagonisme en l'acció formativa dels alumnes en general i dels músics en particular. Des de l'ensenyament musical, l'essència de la formació -que és la música- aporta en si mateixa valors educatius com són la col·laboració, l'esforç, el compromís, la voluntat, la persistència, la serenitat, el rigor, la fortalesa, el coratge, la valentia, la independència, el respecte,... Però l'acció tutorial integrada en la funció docent farà molt més efectius els resultats d'aprenentatge, en la professionalització i en el desenvolupament personal.

La LEC, la LOE i la LOGSE en el seu moment, ens indiquen uns objectius generals per a l'acció tutorial en el centres de secundària obligatòria. Els conservatoris com a centres homologats han de participar d'aquests objectius i per tant, en l'àmbit tutorial i d'orientació han de:

- contribuir a la personalització de l'educació, és a dir al seu caràcter integral, afavorint el desenvolupament de tots els aspectes de la persona,
- ajustar la resposta educativa a les necessitats particulars dels alumnes, mitjançant les oportunes adaptacions curriculars i metodològiques,
- afavorir els processos de desenvolupament de la maduresa personal, de la pròpia identitat i sistema de valors, i de la progressiva presa de decisions que haurà d'anar adoptant al llarg de la vida,
- preveure les dificultats de l'aprenentatge i no solament donar assistència quan es produeixin, sinó anticipar-se a elles i evitar el possible abandonament, el fracàs i la inadaptació,
- contribuir a l'adequada relació i interacció entre els diferents integrants de la comunitat educativa: professors, pares i mares, alumnes i entorn.

En definitiva, els centres de formació musical han d'estimular un desenvolupament integral de l'alumnat tenint en compte:

- l'evolució de tots els aspectes de la persona,

- l'atenció a la diversitat,
- la preparació per a la vida,
- la prevenció de les dificultats d'aprenentatge.

L'acció tutorial i l'orientació no serà exclusiva del professor- tutor, sinó que ha de ser compartida amb tot el professorat. Per altra banda, ha de ser planificada i inclosa en l'organització i directrius d'acció del Centre. La fita bàsica de la tutoria en un centre de formació de músics ha de ser el *benestar de l'alumnat* entès en un sentit molt ampli i en les diferents esferes de la persona: formativa, personal, emocional, intel·lectual, relacional i també física.

2.2.5 La funció tutorial com a part de la funció docent. La tutoria compartida



(Imatge extreta de: < sertutotr.blogspot.com >)

La tutoria, tal com s'interpreta de la legislació, correspon a una part de la funció docent on tot el professorat ha de participar. Aquesta premissa de senzill enunciat es converteix en una veritable font de qüestionament, ja que suposa una organització sistèmica i una consciència de col·laboració que moltes vegades no existeix o no és l'òptima en un centre de formació musical.

El professor- tutor en aquests centres coordina al grup docent, és a dir combina harmònicament el conjunt d'accions a fer -les juntes d'avaluació, reunions amb les

famílies, reunions dels grups docents...- i pren nota i registra totes aquelles dades que li resultin significatives, per tal de fer un bon seguiment dels alumnes. El tutor és el responsable de la coordinació de l'acció transversal, de compartir de tot el grup docent.

Com fer-ho? Com aconseguir que un grup docent faci partícip de la informació que cadascun d'ells obté a tots els seus membres?. En un conservatori o centre de formació de música, la tasca és immensament complexa i difícil perquè hi ha gairebé tants grups docents com gairebé alumnes i som conscients que si la tutoria no és compartida poc s'avança. Copsem, per tant, que la tutoria reclama un elevat grau de coresponsabilitat de tots els implicats: tutor/s i professorat. Així mateix implica una major relació i cooperació entre el grup docent pel que fa a l'acompanyament i seguiment de l'alumne.

Des de la nostra perspectiva i considerant un centre de formació musical on l'acció tutorial és compartida, com a part de la funció docent, s'ha d'incidir en els següents aspectes:

- 1- Una organització de reunions de grups docents acurada on la prioritat ha de ser la comunicació significativa entre els professors. En aquest sentit, el centre educatiu ha de sistematitzar un conjunt d'actuacions i canals per informar-se com a grup. D'altra banda, per fer créixer la confiança mútua i la coresponsabilització entre el tutor i el grup, cal incidir també en un marc relacional constant, no supeditat només a situacions de conflicte, que comporti una implicació intensa, donant així sentit als fonaments de l'acció tutorial.
- 2- Les habilitats comunicatives. Bona part de l'eficàcia en la relació del grup docent, es basa en aprofitar positivament les habilitats comunicatives dels docents tenint en compte tant els aspectes verbals com no verbals de la comunicació i incidint no només en els continguts, sinó també amb els aspectes relacionals i emocionals del missatge. És important que en el centre es tinguin en compte les característiques de cada docent a l'hora de planificar l'acció tutorial compartida i que els tutors estiguin conscienciats sobre les dinàmiques que poden afavorir o bé dificultar el procés d'aprenentatge dels alumnes i el seu benestar personal. El tutor ha de tenir unes bones habilitats comunicatives per tal d'establir un vincle de confiança amb la resta de docents.
- 3- Una formació i orientació a tot el claustre. Els centres han de promoure i impulsar programes de formació que afavoreixin la implicació dels docents en els processos tutorial, tot facilitant-los estratègies per orientar la seva tasca educadora, així com l'intercanvi entre professors.

- 4- Més dedicació a la tasca de tutoria per part dels tutors i dels professors, fet que suposa una major inversió de recursos per part de les administracions.

Fent una concretització sobre l'organització de les reunions podríem apuntar un possible ordre del dia on les següents tasques afavoririen el fet de compartir la informació en el si del grup docent:

- fitxes de seguiment tutorial compartit:
 - creació de registres personals, de cada professor i de cada alumne, que fossin rotatoris dins del grup docent,
 - fer entrades en aquests registres de manera periòdica i fixada per part de tot el professorat,
 - programació mensual,
- calendaris mensuals de grups docents elaborats per cada tutor,
- realització d'una memòria anual, per part de cada tutor/a, en la que cada grup docent participaria de manera activa.

En l'apartat de l'estudi de camp tots aquests aspectes es contemplen de forma específica.

2.2.6 Principis orientadors de l'acció tutorial

Els objectius que es deriven de la concepció de l'orientació educativa comporten la implicació del conjunt de l'actuació docent en cadascuna de les accions educatives que es produeixen en el centre. Per tant, abasten una dimensió més àmplia que les estrictament acadèmiques de l'àmbit curricular.

Incorporen a l'acció tutorial, la de l'assessorament orientador i psicopedagògic, i el propi compromís per part de les famílies i, sobretot a l'alumnat com actor principal i responsable últim de les decisions personals, acadèmiques i professionals que, en el marc d'un projecte de vida, vagi prenent dins el procés gradual, continuat i acompanyat de la seva trajectòria escolar.

Així doncs tota acció tutorial es basa en una sèrie de principis que, seguint a Giner i Puigardeu (2008), l'orienten i que, des d'un centre de formació musical no es poden obviar. Són els següents:

- *Principi de beneficiència:*

El tutor/a té l'obligació d'actuar de manera que produeixi el major bé possible al seu alumnat, entenent com a “major bé possible” la recerca del seu màxim desenvolupament, propiciant el seu benestar i el saber estar en societat. Aquest principi suposa garantir la seguretat física i psíquica així com la satisfacció de les seves necessitats bàsiques.

- *Principi de la no maleficiència*

Postula no causar cap dany a l'alumne/a /a ni al grup de classe. Entenem per mal qualsevol acte que impedeixi el seu desenvolupament normal, tot suposant un perill i evitant el dany físic, psíquic i moral.

- *Principi de confidencialitat*

El docent no podrà revelar ni fer un ús indegut de les informacions que obtingui durant el seu exercici professional.

- *Principi d'autonomia*

El tutor ha de respectar la situació d'independència i autonomia de l'alumnat, ajudant-lo en el seu desenvolupament i no potenciant una dependència. Té l'obligació de crear situacions propícies per al seu desenvolupament.

- *Principi de veracitat i justícia.*

El tutor ha de ser just en el tracte amb l'alumnat i els seus pares, aplicant la normativa de manera igualitària per a tots els membres de la comunitat educativa. A més, ha de ser honest i veraç en les sessions d'avaluació i en les informacions que ofereixi.

Aquest conjunt de principis esdevé bàsic en tota acció tutorial i tots els tutors n'han de ser coneixedors. Per tant serà fet que serà un aspecte fonamental a considerar en la formació dels tutors.

2.2.7 Models d'intervenció en l'acció tutorial

Les diferents modalitats d'intervenció que es poden trobar en l'acció tutorial suposen tractaments ben diferenciats tant de la informació com dels processos i així podem considerar quatre modalitats d'intervenció que, segons Alvarez González (2005),

responen a arquetips desenvolupats en diferents països i que intenten donar resposta a diverses realitats:

1.- Intervenció *preventiva*.

Aquest model deriva en un inici de les preocupacions sobre fracàs escolar i les seves solucions gairebé terapèutiques. Superada la concepció de posar solucions quan hi ha un problema, el tipus d'intervenció preventiva ha anat creixent en adeptes fins al punt de crear mesures i programes de prevenció a nivell dels Estats per tal d'evitar situacions educatives no desitjables

En una intervenció tutorial *preventiva*, s'actua minimitzant un possible focus de dificultats futures, s'anticipa a l'aparició d'elements o circumstàncies que puguin ser un obstacle al desenvolupament global i màxim de l'alumne o de la persona. Freqüentment es basen en dades estadístiques i la seva actuació pretèn reduir percentatges.

Alguns aspectes que s'han de tenir en compte des d'aquesta perspectiva són:

- Prevenció de: fracàs, consum de drogues, malalties immunitàries, etc.
- Desenvolupar: estratègies d'aprenentatge autònom, habilitats de vida i socials, autoconcepte, assertivitat, convivència resolució de problemes...
- Temes transversals com a estratègia d'intervenció que suposen un risc i que caldria prevenir i, per tant, cal dotar a les persones d'informació.

L'orientació i la tutoria tenen un paper dinamitzador essencial en la posada en pràctica de totes aquestes propostes. Expósito (2014) marca com a essencial la construcció col.laborativa de l'acció tutorial, i per això s'exigeix una formació i canvi (actituds, forma d'actuar, etc.) per part de tot l'equip del centre. Des del punt de vista de la nostra recerca esdevé prioritari ja que l'acció tutorial millora la convivència i el clima del centre així com incita a la participació.

Roca (2003) enumera un seguit d'habilitats socials que ha de tenir el professorat que es posa de manifest en aquest tipus d'intervenció preventiva i que serien:

- Habilitats bàsiques: no verbals, escolta activa, saber iniciar i mantenir una conversa, donar les gràcies i fer "*compliments*".
- Habilitats alternatives a l'agressió: demanar permís, compartir- ajudar-col.laborar, defensar els propis drets, respondre amb broma, evitar els problemes amb els altres, negociar- consensuar.
- Habilitats relacionades amb els sentiments: reconèixer els propis sentiments, expressar sentiments, comprendre els sentiments, respondre a la ira, entretallar-se a l'enuig, resoldre la por, expressar sentiments positius,

- Habilitats fer front a l'estrès: formular queixes, respondre a les queixes dels altres, respondre a la persuasió, fer front a les pressions del grup, enfrontar-se als missatges contradictoris, preparar-se per a conversacions difícils.
- Habilitats avançades de participació: participar en grups, preparar i donar instruccions, respectar i seguir les instruccions, convèncer als altres.

2.- Intervenció *correctiva i/o compensadora*

La intervenció correctiva, intervé sobre els problemes i dèficits. És gairebé de caràcter terapèutic, preferentment de relació personal i individual sense deixar de banda la intervenció en les dificultats socials.

Seguint a Adler (2000) en la seva concepció de la persona com a una unitat psicològica, constatem de la importància de considerar l'ésser humà, i en el nostre context l'alumne/a, en una concepció unitària de la personalitat. Aquesta intervenció compensadora apunta cap a fites que equilibrin a la persona, on les mancances equivalen a aspectes que direccionen les diferents accions educatives.

La intervenció compensadora intenta suplir algunes de les mancances degudes a situacions moltes vegades externes al propi individu (grups d'exclusió social, desintegració familiar, etc.) per recursos substitutoris que encara que no resultin íntegrament satisfactoris, col·laboren en el procés educatiu dels alumnes.

Aquest tipus d'intervenció – com ja hem apuntat- ha quedat molt reduïda a aquella visió correctiva que responia a les primeres actuacions que es portaven a terme cap als anys 70 a fi de resoldre les situacions, i s'han modificat deixant lloc a les intervencions amb caràcter preventiu amb una eficàcia i eficiència superiors.

3.- Intervenció pel *desenvolupament*.

Està inclosa en la tradició anglosaxona on es dedica molt temps a l'atenció del benestar i desenvolupament personal dels alumnes. Aquest mode d'intervenció ha influït notablement en la tradició educativa d'importantes universitats americanes.

Aquesta modalitat es pot dividir en dos apartats, segons en quin moment del cicle de desenvolupament, trobant doncs:

- a) La intervenció en els *processos d'ensenyament - aprenentatge*. La seva concepció, clarament influïda per la tradició alemanya i amb molta presència a l'Europa continental, centra les funcions tutorials en el desenvolupament acadèmic dels estudiants, sense objectius exclusivament professionals i en l'estimulació de la ciència.

Aquesta visió reduccionista de l'acció tutorial ha anat quedant desfasada pels nous interessos pel que fa al desenvolupament educatiu paral·lel a la formació cap a la realitat social. En aquest tipus d'intervenció s'hauria de treballar des de l'acció tutorial en dos camps:

- Estratègies d'aprenentatge:
 - Habilitats cognitives de comunicació i de manipulació de la informació.
 - Habilitats conductuals: planificació de l'estudi i de control de l'ambient (concentració, reducció de l'ansietat, control del progrés...).
 - Dinàmica personal d'estudi: motivació, imatge positiva d'un mateix, desenvolupament dels valors de l'estudi.
 - Canvi del context institucional: adequació de la planificació de la docència, adequació dels materials per l'estudi, adequació de l'acció familiar.
- Desenvolupament de tècniques de treball intel·lectual i artístic:
 - Planificació: horaris, distribució dels horaris, períodes per al descans, sessió d'estudi.
 - Lectura en general i musical: velocitat i comprensió, rendiment.
 - Presa d'apunts i indicacions de classe: actitud positiva cap a la classe, presa de notes durant la classe, reelaboració i apropiació del contingut dels apunts i notes de classe.
 - Treballs, audicions i concerts: avantatges, tipus i compromís.
 - Exàmens: preparació, control de l'estrés, audició de pre-examen i anàlisi personal, retorn i feed-back amb el professor.
 - Mètode d'estudi: el propi mètode, qüestionament i busca del mètode ideal.
- Desenvolupament dels hàbits de treball i estudi:
 - Motivació: voler estudiar, aclarir finalitats vocacionals, tenir ganes d'arribar a una fita, documentar-se sobre el que

s'està fent, posar de la teva part, informar-se sobre els propis progressos.

- Condicions ambientals: lloc d'estudi adequat, el lloc ideal, ordre, aïllament-concentració, il·luminació, ventilació, temperatura.
- Cura física: la salut, la vista, l'oïda, l'exercici físic, la son, alimentació equilibrada, estimulants artificials, relaxació.
- Preparació mental: reforçar l'interès, mantenir una actitud positiva, afrontar les errades, solucionar els propis problemes, evitar distraccions, envoltar-se d'un ambient social adequat.
- Hàbits: formació dels hàbits, canvi d'hàbits no apropiats, la presa de decisions en grup.

b) la intervenció en el *desenvolupament professional*. Aquest model, que fa incidència en els mecanismes de desenvolupament professional, està marcadament influït pel model professional francès, en el que les universitats sobretot estan marcades per les necessitats de professionalització al servei dels nous estats creats a la Unió Europea. En aquest moment el procés de presa de decisions passa a ser un contingut prioritari de l'orientació i l'acció tutorial. En aquest procés es prenen en consideració els interessos, les aptituds, la personalitat i altres característiques personals, per tal de confrontar-les amb les opcions d'estudis i professions. L'adquisició de les habilitats sempre demana pràctica i dedicació.

D'altra banda, l'aplicació d'aquesta habilitat no es limita a les decisions vocacionals, sinó que també s'extenen a moltes situacions de la vida quotidiana; aportacions recents en aquest tipus d'intervenció han suposat la integració curricular de l'orientació. Això suposa considerar certs aspectes de l'orientació com si es tractés d'un tema transversal i per tant es procedeix a una fusió de continguts sobre orientació en les diverses àrees del currículum. Es tracta doncs de preparar per a la vida laboral i la professió des del propi sistema educatiu i per això fa falta establir lligams entre els centres formatius i les possibilitats laborals; en aquest sentit l'alumne pren consciència de que la professió representa un aspecte molt significatiu de la vida d'una persona.

En el cas de la formació artística -i en especial la musical- i en els nivells específics que centrem aquesta recerca -alumnat adolescent en una franja d'edat entre 12 i 18

anys- precisament correspon a l'etapa on aquest tipus d'intervenció és necessària i la qual no es pot obviar, ja que és quan han de decidir si el seu futur professional serà ser músic -en qualsevol de les seves facetes, que cada vegada són més nombroses, com també on ser músic, ja no és solament ser intèrpret o professor- o bé si els seus estudis musicals han estat una part de la seva educació integral com a persona i que sense dubte irradiarà en qualsevol altre camp professional en el que es vulgui dedicar. En aquest sentit ha estat clarificadora la lectura del llibre de Robinson (2017) quan explica que hem de saber identificar aquell punt de trobada entre les aptituds naturals i les inclinacions personals. Aquest punt –que ell anomena “l'element”- contempla una sèrie d'aspectes a tractar en la tutoria des del punt de vista de l'orientació professional, que citem a continuació:

- el coneixement d'un mateix: aptituds, interessos, personalitat, valors, rendiment acadèmic, estil d'aprenentatge, manera de treball...
- informació acadèmica i professional: estructura del sistema educatiu, batxillerats, formació professional, universitat, ensenyaments no reglats, estudis a l'estranger...
- optativitat: matèries optatives, presa de decisions..
- informació complementària: elaboració del currículum-vitae, entrevista personal...
- procés de presa de decisions: actitud, competències, llibertat i responsabilitat, acceptar un risc d'error...
- procés de transició a la vida professional: estratègies per trobar feina.

4.- Intervenció per *l'atenció a la diversitat*.

Des d'un vessant més psicològic, segons explica Bisquerra (1996), aquesta intervenció que ha sorgit del fòrum científic per donar resposta a les situacions que sorgeixen de la norma general respon a les demandes dels docents.

La tutoria en els processos d'aprenentatge queda lligada amb les dificultats que es poden produir en l'aprenentatge. Encara que es posi èmfasi en la prevenció i en el desenvolupament, serà inevitable que trobem alumnes que presentin dificultats en el transcurs dels estudis. Podríem dividir aquesta població d'alumnat amb dificultats en dos grups:

- alumnat amb necessitats educatives especials, on podem incloure a l'alumnat amb deficiències físiques, psíquiques i sensorials per una banda, i a l'alumnat amb altres capacitats intel·lectuals per l'altra.
- alumnat amb dificultats per progressar en els estudis artístics o bé en estudis on l'aparell físic és un condicionant: música, dansa, arts plàstiques i esport.

Aclarim que fem aquesta diferenciació perquè des del punt de vista de la nostra recerca i l'ens interessa aquell grup d'alumnes que, d'entrada, els classificaríem -sense sentit pejoratiu- en alumnat potencial a no ser professional de la música. En molts sentits aquests alumnes no deuen la seva dificultat a problemes d'aprenentatge específics sinó al que ens referim popularment quan parlem de "tenir o no talent", d'aglutinar certes capacitats, expressions que són molt comunes quan estem en l'àmbit artístic.

Els idearis i els projectes educatius dels centres de formació musical en un nivell mitjà deixen palès en la majoria de casos que la funció d'aquests centres és per una banda la formació de músics que puguin projectar-se cap a estudis superiors de música, però també consideren la formació musical de futurs no músics. Per tant ens trobem en els conservatoris de grau professional aquests doble tipologia d'alumnes que, segons la seva projecció futura basada amb potencialitats i decisions pròpies, hauran de decidir sobre la seva professió i des de l'orientació i la tutoria caldrà intervenir i atendre aquesta diversitat.

També hem de considerar l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals que poden tenir problemes d'adaptació a estructures pensades per la majoria. Aquests alumnes han de poder rebre adaptacions curriculars i ajuts específics per tal d'integrar-los en els grups d'una manera òptima. No es tracta en cap cas –i com és de suposar- de plantejaments terapèutics, sinó d'intervencions psicopedagògiques que donin resposta apropiada a la diversitat de l'alumnat.

Fent un llistat de situacions on caldria aquest tipus d'intervenció podem apuntar:

- quan a factors de diversitat: edat, rendiment, sexe, dificultats d'aprenentatge, classe social, minories ètniques, alumnat amb altes capacitats, grups de risc, marginats, immigrants...
- quan a organització de l'alumnat: a la classe i a la tutoria, en grup o individual.

Considerant aquests quatre tipus d'intervencions en un centre formatiu artístic, normalment el focus d'intervenció es situa en l'àmbit del desenvolupament en els processos d'ensenyament –aprenentatge on l'actuació des de la tutoria és immensa

La intervenció preventiva queda reduïda a l'anàlisi dels aspectes que es poden millorar i a més molt condicionada a la cultura i al clima institucional establert. En el centres poc madurs en aquest aspecte es fa molt difícil la tasca de prevenció.

Per concloure cal considerar que el destinatari que rebrà l'acció tutorial i l'orientació és una persona que és un tot i per tant el tipus d'intervenció que podrà rebre no serà aïllada. D'aquí que la diferenciació feta en relació a modalitats d'intervenció es deu a la necessitat de poder fer una exposició sistemàtica i seqüencial, i en el benentès que la intervenció pot englobar distintes àrees al mateix temps. Així per exemple, tant pel que fa a les activitats d'orientació professional com als processos d'ensenyament- aprenentatge s'ha d'atendre de forma diferencial, a la diversitat d'alumnat, emprant prioritàriament estratègies d'aprenentatge autònom.

Arribem doncs a la conclusió que les quatre àrees d'intervenció tenen una dimensió de transversalitat unes respecte a les altres, i que estan comunicades constantment. Aquesta realitat hauria d'estar considerada en l'aplicació del PAT del Centre (CMMB).

2.2.8 La competència professional del tutor i dels docents

2.2.8.1 El professor - tutor i la seva d'identitat

La identitat és una construcció subjectiva que s'obté a través de la interacció en la societat i en base a continguts aportats per altres persones que ens resulten rellevants en la nostra vida. Està contextualitzada i és negociada individualment i col·lectiva, a través de processos d'intercanvi simbòlic i dels d'ajustos successius entre els diferents intervinents en la comunicació. Per tant, la identitat és un producte, és a dir, una construcció realitzada en la interacció social dels significats socials disponibles.

Des d'aquesta perspectiva la identitat és un espai obert en permanent construcció i reconstrucció en el procés d'individualització. La identitat en general distingeix l'acompliment del rol, ja que la identitat organitza el significat, mentre que els rols organitzen les funcions. Aquests es defineixen per normes dependents de les institucions i les organitzacions de la societat.

El pes relatiu de la identitat influeix en la conducta de les persones, en les negociacions i acords entre els individus de les institucions i organitzacions.

En termes semblants i des d'una posició innovadora, Giddens (1994: 53), en parlar de la identitat en la modernitat tardana, període que caracteritzaria al món occidental, assenyala que *“la identitat pròpia no és un tret distintiu que posseeix l'individu. És el jo entès reflexivament per la persona en virtut de la seva biografia”*

La planificació de la vida organitzada de manera reflexiva es converteix en el tret central de l'estructuració de la identitat pròpia. D'aquesta manera, les identitats es constitueixen al voltant de processos de racionalitat simbòlica en què els projectes de vida es construeixen i s'ordenen a partir dels estils de vida que la contingència posa a la disposició dels individus i la societat

Conseqüentment, i seguint a Giddens (1999), la identitat del professor-tutor quedarà elaborada en base al tipus de construcció que ha fet de la seva identitat personal. Evidentment el resultat haurà estar reorganitzat pel rol que la institució, en base als diferents missatges, li hagi fet arribar. En tot el centre hi haurà identitats diferents que es poden emmotllar segons l'interès del bé general del centre.

La construcció de la identitat del tutor, posa com a condició, la interrelació entre el jo identitat personal i la tasca a fer. Aquesta tasca o funció reordena el sentit de valors propis i l'adapta a les necessitats. La identitat professional del tutor correspon en el sentit subjectiu a com es defineix un mateix en l'àmbit laboral, així com a la manera com els altres el defineixen a través de les interaccions. Reflecteix el resultat en un moment donat del mutu reconeixement entre l'alumne i el seu entorn, que pot validar, infravalorar o negar les expressions de la seva identitat professional.

La representació de *qui sóc jo* en el context professional inclou autoavaluacions, finalitats i temors, assimilació d'experiències laborals, trets de personalitat, valors i creences, juntament amb una perspectiva temporal futura. Aquests aspectes es configuren com a compromisos d'identitat professional sostinguts amb major o menor força davant els altres i que poden ser reavaluats amb el temps fins a modificar-los o bé substituir-los. Funcionalment, es constitueixen com una base per a la presa de decisions futures i de recursos motivadors davant els obstacles.

Vers l'alumnat la identificació que es pot produir entre alumne i tutor sens dubte influirà en la creació de la primera estructura d'identitat en l'alumne. Així doncs, partim de la base que els models manifestos eduquen més que les accions, si més no arriben d'una manera latent, i és aquesta influència no provocada un dels aspectes que anirà emmotllant

la personalitat dels alumnes. L'etapa de l'Educació Secundària és el moment en què emergeix la primera estructura de compromisos d'identitat professional, especialment a causa de les exigències externes plantejades a l'estudiant. El desenvolupament en altres àrees d'identitat, com ara la ideològica, és més lent però connectat al de l'àrea professional. Al llarg del període universitari es formaria una síntesi coherent de les diverses àrees; en el context actual resulta fonamental la manera com es produeix la formació de compromisos d'identitat professional.

2.2.8.2 El professor- tutor: les competències emocionals

El mot "emoció" procedeix del llatí *motere* que significa moure però afegeix una -i- que pot significar moure cap a fora. L'emoció ha estat descrita i explicada de forma diferent per part dels diversos estudiosos del tema.

En general podem dir que es tracta d'un estat complex de l'organisme caracteritzat per un sentiment fort d'excitació o pertorbació que en molt casos es refereix a una varietat d'estats, molts d'ells encavallats, però amb diferent contingut. Per això es parla en plural quan parlem de les emocions. També són reaccions a les informacions que rebem en les nostres relacions amb l'entorn.

Una emoció depèn del que és important i significatiu per a nosaltres. Les emocions produeixen reaccions psicofisiològiques (respiració, pols, secrecions, pressió sanguínia). Així mateix és fàcil que es doni comunicació no verbal i expressions corporals diverses. Cal tenir present que si l'emoció és molt intensa pot arribar a produir disfuncions intel·lectuals.

La intensitat de les emocions està en funció de les avaluacions subjectives que realitzem sobre com la informació rebuda pot afectar al nostre benestar. En aquestes avaluacions subjectives intervenen coneixements previs, creences, objectius personals, percepció d'ambient provocatiu, entre d'altres.

Per tal d'argumentar la necessitat d'atendre a les emocions des del sistema educatiu, podríem citar molts tòpics: des de l'autocontrol, passant per l'entrenament assertiu, la comunicació violenta, la taxa de suïcidis, el malestar emocional, el consum d'antidepressius i ansiolítics, les pertorbacions en l'alimentació etc. En tots ells la dimensió emocional s'hi troba present.

Les emocions juguen un paper primordial en les nostres vides, i per això, no és estrany que hagin estat objecte de preocupació i anàlisi des dels temps més remots. Tanmateix, des de la psicologia científica s'ha produït una perplexa resistència cap a l'estudi de les emocions fins als anys seixanta. El conductisme i el positivisme lògic van considerar que les emocions no podien ser objecte de recerca científica, pel fet de no poder ser fàcilment mesurables per part de l'investigador, ni tampoc replicables els seus resultats.

A partir dels anys seixanta es va canviant el rígid model conductista d'estímul-resposta (I-R) per un altre neoconductista d'estímul-organisme-resposta (I-O-R), la qual cosa obre la porta per a l'estudi del que succeeix en la “caixa negra” de la ment. L'elaboració de constructes teòrics, no directament observables, és una característica de les recerques que van aflorant a partir d'aquest moment. Paral·lelament, en adoptar-se plantejaments holístics, molars i sintètics, amb influències de la teoria general de sistemes, té una millor entrada l'estudi de les emocions. En aquesta època de canvi de tendència es produeix l'arribada de la psicologia cognitiva. Tot aquest escenari propicia la recerca de les emocions com una variable organística.

De fet s'ha prestat poca atenció a la psicopedagogia de les emocions, i fins gairebé els anys 90 no es produeix un canvi de tendència, fent aflorar que l'ésser humà és un ser social que basa la seva construcció personal en les relacions i en aquestes hi ha sempre emocions; per tant necessitem dotar-nos d'una sèrie de coneixements que constitueixen el que actualment coneixem com a educació emocional. La competència social depèn en gran manera d'aquests coneixements i d'aquí la necessitat de contemplar-los en el currículum educatiu.

L'educació emocional és una forma de prevenció primària, i de promoció de la salut, consistent a intentar minimitzar la vulnerabilitat a les disfuncions o prevenir la seva ocurrencia i potenciar els recursos emocionals per a una millor qualitat de vida. Quan encara no hi ha disfunció, la prevenció primària tendeix a confluïr amb l'educació per maximitzar les tendències constructives i minimitzar les destructives.

És important ressaltar que l'educació emocional, d'una manera conscient o inconscientment, està transmetent missatges amb una gran càrrega emotiva. Aquestes experiències emocionals es van interioritzant, passant a formar part del patró habitual de comportament de l'individu. D'aquesta forma es transmeten d'una generació a una altra.

Per prevenir els estats emocionals negatius, els estudiants necessiten adquirir l'actitud consciència que els permeti distingir quan una situació els fa sentir malament, molt abans

que s'iniciï la commoció, fet que implica tenir consciència dels actes i tenir confiança i assertivitat, és a dir, habilitats socials i emocionals que els permetin afrontar els conflictes interpersonals de forma més positiva, sense culpabilitzar a uns altres o a si mateix pel que pugui estar passant.

L'educació emocional ha d'entendre's com un tema transversal en el qual hauria d'implicar-se i participar la totalitat del professorat, en totes les seves classes, al llarg de tot el currículum acadèmic. No es tracta d'afrontar els comportaments emocionalment disruptius amb respostes disciplinàries o amb tractaments terapèutics, sinó de considerar les emocions com un tòpic dels continguts educatius.

En el marc del cognitivisme assistim a un recent despertar de l'interès per les emocions des del punt de vista científic. Clares manifestacions d'això són les obres de Lazarus (1991) i Goleman (1995) entre d'altres.

És necessari que el professorat que participa a l'educació -i de manera molt especial els tutors- tinguin una formació en competències emocionals. Una estratègia adequada consisteix en detectar els problemes dels alumnes per tractar-los en assemblea, però esdevé indispensable que els docents estiguin ben preparats en educació emocional.

Els alumnes han de saber que existeixen diverses formes de respondre a una emoció. Compartim amb Goleman (1995: 268) la idea de que *“quantas més formes es coneixen més rica pot ser la vida”*

Un programa d'educació emocional integrat en el currículum, com si es tractés d'un tema transversal, ha d'oferir un conjunt d'estratègies didàctiques i materials complementaris que formin part de les diverses àrees acadèmiques. Al mateix temps ha d'haver-hi una sèrie de tòpics per ser tractats a través de “l'educació ocasional”, a mesura que vagi presentant-se l'ocasió a partir dels problemes i debats ordinaris que es generen a la classe.

Els alumnes han de comprendre que totes les emocions són acceptables; però les reaccions que segueixen a les emocions poden ser adequades o al contrari, i precisament algunes d'aquestes reaccions són les que cal controlar.

Cada centre, en funció del context, ha de proposar els continguts que consideri més apropiats per a cada nivell, encara que sigui de forma provisional. A mesura que es vagi obtenint experiència i amb els ajustaments oportuns, els continguts s'aniran estabilitzant fins al punt de normalitzar-se i automatitzar-se.

Goleman en el seu llibre *Inteligència emocional* (1995) presenta algunes exemplificacions de la intervenció educativa per al desenvolupament de la intel·ligència

emocional. Un d'ells és el programa *SOCS* (Situació, Opcions, Conseqüències, Solucions) (Goleman, 1995: 281) que es desenvolupa a través de quatre estadis:

- 1) Dir quina és la situació i com ens fa sentir.
- 2) Pensar en les opcions per solucionar el problema.
- 3) Analitzar les conseqüències de cada opció.
- 4) Triar una solució i posar-la en pràctica. Aquesta posada en pràctica no ha de limitar-se a la classe, sinó que ha d'aplicar-se en les situacions normals de la vida: família, amics, al carrer, etc. En definitiva, es tracta de calmar-se i reflexionar abans d'actuar.

Goleman (1995: 284-285) afirma que els programes d'alfabetització emocional milloren el rendiment acadèmic i el comportament dels alumnes.

L'educació emocional incideix en molts aspectes del desenvolupament: personal, social, professional, familiar, temps lliure, etc. i ha d'entendre's com un factor important per al desenvolupament de la personalitat integral de l'individu, fet per al qual el professorat ha d'estar preparat.

En la formació del professorat i dels tutors seguint a diferents autors, detectem els següents camps formatius:

- Dinàmica de grups.
- Solució de conflictes.
- Empatia.
- Anàlisi social.

I en relació a aquests camps, Goleman (1995:193-194) cita set ingredients de la capacitat d'aprendre, tots ells relacionats amb la intel·ligència emocional:

1. *Autoconfiança.*
2. *Curiositat.*
3. *Intencionalitat.*
4. *Autocontrol*
5. *Relacions.*
6. *Capacitat de comunicar.*
7. *Cooperació.*

Per la seva banda, Vernon (1989) estructura una proposta de currículum d'educació emocional en els següents blocs: *autoacceptació, sentiments, creences i comportament, solució de problemes i presa de decisions, i relacions interpersonals.*

Tot això ens dóna unes bases sobre aspectes que s'han de considerar en la formació dels ensenyants i tutors. Però ens preguntem: *què s'ha de fer quan som a classe?*

Per una banda es tracta que el personal docent aprofiti l'ocasió del moment per impartir continguts relatius a l'educació emocional. Sovint es tracta d'un professor que per iniciativa pròpia introdueix a les seves classes aspectes relacionats amb alguna de les àrees de l'orientació; en aquest cas no es tracta d'un programa pròpiament dit.

Es poden establir programes en paral·lel com a conjunt d'accions que es realitzen al marge de les diverses matèries curriculars. Sovint s'utilitza horari extraescolar, la qual cosa repercuteix en una assistència minoritària, ja que l'alumnat no ho percep com alguna cosa important.

Des del currículum del grau professional de música es poden establir assignatures optatives sobre temes relacionats amb l'orientació: mètodes i tècniques d'estudi, orientació laboral, educació per a la salut física i mental dels músics...

Des d'aquest punt de vista el Pla d'Acció Tutorial (PAT) és un referent bàsic de la intervenció per programes. Hem de considerar un mínim d'una hora setmanal d'acció tutorial en grup per poder desenvolupar elements d'orientació dirigits a tots els alumnes. Té l'avantatge que l'acció tutorial grupal es dirigeix a tot l'alumnat. Entre els continguts a incloure en el PAT hi ha: informació i orientació professional, estratègies d'aprenentatge, temes transversals (educació emocional, autoestima, etc.)

Els continguts de l'orientació es poden integrar de forma transversal al llarg de les diferents matèries acadèmiques, i en tots els nivells educatius. Els professors de qualsevol matèria poden incloure en ella, al mateix temps que l'estan explicant, continguts d'orientació. Es tracta d'una "implementació" o bé "integració" en el currículum acadèmic de continguts educatius que van més enllà dels aspectes estrictament instructiu.

Un pas més correspondria a la integració curricular interdisciplinària, la qual requereix la implicació del professorat, amb una coordinació exemplar entre ells, per poder exposar uns continguts que es sincronitzin amb uns altres que estigui impartint un altre professor.

2.2.8.3 La responsabilitat moral i professional dels docents La relació entre professionalitat i deontologia

La paraula ètica prové del terme grec "*ethikos*", que significa *caràcter*. L'ètica es relaciona amb l'estudi de la moral i de les accions humanes. Una sentència ètica és una declaració moral que elabora afirmacions i defineix el que és bo, dolent, obligatori,

permès, etc. pel que fa a una acció o a una decisió. La deontologia com a concepte és la concreció útil i pràctica dels principis ètics.

Quan ens situem davant de la professió docent o una altra, el primer problema que se'ns presenta amb la Tutoria i els processos d'orientació és esbrinar quin tipus de relació s'ha d'establir amb cada alumne, segons l'ètica i la moral en el context educatiu en el que ens trobem, i quin ús es pot fer de la informació obtinguda professionalment. Cada situació provoca que el docent en qüestió hagi d'adoptar una decisió en funció de les seves conviccions, latents o patents, conscients o inconscients. La manera de fer és sempre reflex dels valors que orienten la vida de cadascun de nosaltres.

La deontologia s'ha convertit en una demanda de normativa ètica de la conducta professional, fet que ha provocat com a resultat l'elaboració de codis deontològics en psicopedagogia i orientació.

Cal considerar que el tema clau és l'establiment dels fonaments de la relació moral entre l'alumne i el docent, el qual connecta amb la intimitat de l'alumne per tal d'oferir-li col·laboració i motivar-lo, però el que realment passa és que encara que sigui inconscientment ens traspasa la seva imatge sense la seva voluntat expressa. El conegut pensador italià Eco (1998: 105), indica que *“la dimensió ètica comença quan entra en escena l'altre”*. La presència de l'altre, la percepció de la igualtat i l'enfocament de les relacions establertes sempre anima a depurar les normes i principis del tipus de comunicació establerta.

Tenim doncs, tal i com assenyala Aranguren (1994), que les dues reflexions deontològiques bàsiques equivalen a:

- el respecte a la persona,
- l'ús de la confidencialitat.

Si en situem en els temps clàssics, per a Sòcrates, el bé i la veritat són entitats pròpies de reflexió; per Aristòtil les virtuts ètiques es desenvolupen en la pràctica i pretenen aconseguir una finalitat per tant estan guiades per la raó i s'aconsegueixen per l'equilibri entre dos extrems: excés i defecte, la qual cosa permet aconseguir la fortalesa, la llibertat, la humilitat, la templança, la magnanimitat i la franquesa. Totes aquestes virtuts aristotèliques guien i orienten el fer quotidià de la personalitat global. Els filòsofs grecs es preocupaven pels ideals i motius que influenciaven en provocar un determinat tipus de conducta, sovint fonamentada en costums i en normes integrades en les comunitats.

Des d'un punt de vista més global o més específica d'una forma de vida, cal matisar què entranya "ser un determinat professional": s'és professional no només per haver assolit unes determinades competències professionalitzadores sinó especialment per posseir les capacitats idònies per a una professió, a més d'haver incorporat la formació tècnica i ètica més adients.

Parlar d'ètica, vol dir parlar de Kant (1978), qui va reflexionar sobre com organitzar les llibertats humanes i els límits morals. Per a ell, l'ètica és un sistema, una filosofia de la moral referida als valors establerts pels costums, i a les normes de la conducta derivades de tals valors. Per tant, la consideració "*d'haver de ser*", com a imprescindible i necessari, és un enfocament que s'enfronta al valor objectiu de la moral i al valor relatiu de les conductes en funció del caràcter subjectiu del que ha de ser. Però Kant ens afegeix que la llei moral és un fet, una categoria de la raó, i no només un sentiment. La regla de la conducta és la base racional de l'home, ja que es tendeix a obrar segons principis que els altres puguin fer propis per si mateixos en el seu ser i per al seu propi bé. Per això és imperatiu actuar segons la norma.

En certa manera, tal com assenyala Scheler (2003), els valors es jerarquitzen segons principis personals que suposen plaer, i no segons la moral establerta. Per als positivistes, el plaer és l'única moral vàlida ja que es procura la utilitat i la felicitat personal, per tant el sentiment dirigeix els beneficis i la utilitat de les decisions, mentre que la raó dirigeix la moral.

Arribats a definir que significaria un codi deontològic diríem que és l'operativització, la realització, l'execució dels principis ètics concretats en deures i obligacions que s'hagin expressat i consensuat com a proposicions ètiques, però el codi cal complir-lo i ser fidel a les obligacions per aconseguir el bé d'aquell que ho està complint.

El codi deontològic serà millor, si les finalitats proposades es refereixen a valors caracteritzats pel seu grau d'universalitat.

Quan al tema de la confidencialitat i l'ús restringit de la informació recollida, esdevé imprescindible adoptar precaucions màximes per impedir el seu coneixement i difusió per persones poc qualificades, que poden, sense intencionalitat manifesta, perjudicar la imatge i interessos dels alumnes. És una garantia per preservar les dades del client complint el dret a la pròpia imatge, ja que la privadesa concerneix a un dels drets bàsics recollits per tota constitució democràtica. En funció d'això, les dades han d'estar guardades de manera acurada, no es podran divulgar sense el consentiment del client, si

s'han d'utilitzar instruments tècnics (vídeos, magnetòfons...) ha de ser amb el consentiment de l'alumne o dels pares i, en el cas d'utilització en contextos tècnics (publicacions, jornades o congressos), l'ús de les dades s'ha de mantenir en anonimat.

En relació al respecte a l'alumne s'ha de tenir en compte que el professional ha de ser conscient sobre la seva capacitat d'actuació i dedicació, fet que implica que no s'actui en àmbits que desconeix o sobre els quals té un coneixement molt superficial. Requereix que el tutor assumeixi les seves limitacions i que no es comprometi a actuar amb competències molt difuses o diluïdes segons la seva pròpia especialització.

També com a responsabilitat comporta facilitar, de col·lega a col·lega, la informació fonamental referida a l'alumne quan aquest estigui atès, parcial o temporalment -fins i tot com a continuïtat de canvi- per part d'un altre professional.

Tenint en compte la relació amb altres professionals cal que amb la informació requerida per altres professionals, que poden implicar un canvi en la situació del alumne -clínic, familiars, particulars, personal, col·legis,...- el tutor actui des de la prudència i la prevenció ja que les intencionalitats a curt i mitjà termini es poden desconèixer.

S'ha d'afavorir l'actuació màxima de la intervenció orientadora com és l'autocreixement personal i, en aquesta mateixa línia, s'ha de procurar l'autogovern i l'autoorientació, evitant la formació de dependències que es generen amb els alumnes en alguns casos, com per exemple podria ser l'excés d'atenció per part del professor cap a un alumne que pot provocar una demanda i dependència superiors, alhora que una poca equitat amb la resta de l'alumnat.

La docència és una professió molt dinàmica, la formació de la qual no culmina amb l'adquisició d'un títol superior sinó que ha d'estar permanentment actualitzada, la qual cosa comporta una formació alternativa i una dedicació responsable per part dels professionals.

D'altra banda, volem incloure la consideració del nivell d'influència que els professors puguin exercir sobre el desenvolupament formatiu dels seus alumnes, fet que acull una gran responsabilitat.

És evident la necessitat d'una constant presència en l'àmbit professional d'un Codi deontològic educatiu, fonamentat en principis ètics, que serveixi per orientar la conducta i el comportament de les actuacions dels professionals de la Tutoria i l'Orientació. La

primera deontologia del docent¹ de l'Estat Espanyol es va elaborar l'any 1992 per part d'una comissió sorgida del Consell Escolar de Catalunya. A partir dels seus criteris s'han elaborat altres codis en distints centres.

Transcrivim seguidament alguns punts del compromís de deontologia del Conservatori Municipal de Música², elaborat l'any 2008, en relació als compromís dels professionals d'aquest col·lectiu en aquells apartats que són extensibles als processos tutorialis i d'orientació. Ressaltem alguns descriptors del text referenciat per la seva relació amb els aspectes comentats.

- *“Prendre consciència i ser conseqüents amb les accions i obligacions professionals”*
- *“El tracte amb l'alumnat, així com amb una matèria tan relacionada amb les emocions com és la música, ens exigeix una conducta exemplar, un gran respecte envers els alumnes i un compromís pedagògic basat en la comunicació i l'excel·lència.*
- *Conèixer bé la matèria que ensenyem; saber reconèixer les nostres possibles mancances i promoure una millora contínua estudiant i revisant la nostra tasca.*
- *“Respectar la confidencialitat que mereix la intimitat de l'alumne i utilitzar amb prudència la informació que ens doni”*

2.2.8.4 La gestió de les relacions i les actituds

Tenir bones habilitats relacionals significa disposar de la capacitat per establir i mantenir relacions gratificants amb amics, familiars i altres persones de diferents àmbits.

Els temes que tractarem en aquest apartat fan considerar en primer lloc la relació amb un mateix. Aquesta és sempre la interacció més difícil i d'ella depèn el fonament de la nostra relació amb els altres ja que significa autoconeixement, autocontrol, autonomia personal i autoestima. Així doncs la intel·ligència interpersonal pel que fa a les relacions il·lustra les

¹ CONSELL ESCOLAR DE CATALUNTA, Deontologia docent (en línia) , consulta 23 març 2008 <http://consellescolarcatal.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/publicacions_cec_en_pdf/static_files/dossier5-deontologia_docent.pdf>

² CMMB. Compromís de deontologia (consulta gener2017) <http://www.cmmb.cat/comprom%C3%ADs-de-deontologia-dels-professionals-del-cmmb_1123>

diverses facetes de la intel·ligència emocional: empatia, afabilitat, habilitats socials, persuasió, ser flexible, limitar l'estrès, dominar emocions limitants, entre d'altres.

L'establiment de relacions humanes constructives, faciliten tant la col·laboració professional com les actituds que propicien sinergies d'efecte multiplicador. Sabem que els conflictes i les relacions difícils poden fàcilment convertir-se en el major obstacle del treball directiu dels centres i provoquen el malestar i un clima de treball poc gratificant.

L'habilitat en gestionar les relacions dels tutors i del professorat suposa disposar de les suficients habilitats socials capaces de generar confiança i de propiciar la col·laboració i el treball en grup.

Un estudi³ del professor Elliott de l'any 2007 en la *Vanderbilt University* va demostrar que les habilitats socials bàsiques com fer torns, escoltar i ser amable són importants per a l'èxit acadèmic dels alumnes. La investigació d'Elliott va descobrir que l'increment de les habilitats socials dels infants els prepara millor per a l'aprenentatge, i que la cooperació i l'autocontrol poden ajudar a reduir comportaments problemàtics.

Si fem una transferència de la investigació d'Elliott a altres contextos, podem dir sense equivocar-nos que la cortesia i el respecte són habilitats que ajuden a adquirir major consciència social i a manejar millor les seves relacions. L'habilitat de realitzar bones accions per a les altres persones, escoltar i conservar la calma, complir els passos i les regles, i alternar-se en una conversa contribueixen a tenir èxit en les interaccions socials.

Practicar la cortesia amb les altres persones, expressar gratitud i dir "*si us plau*" i "*gràcies*" en les nostres relacions suposa potenciar la proactivitat. Reconèixer els esforços dels altres, fa que se sentin apreciats i respectats. Poder treballar amb altres persones és una habilitat que els adults hem de desenvolupar durant tota la vida per tenir èxit en la professió en la vida. La cooperació esdevé una part important de les relacions, i a través de la col·laboració amb altres persones aprenem a controlar les emocions. La interacció i la col·laboració amb els companys és una peça clau per a fomentar la cooperació en les activitats grupals.

Un altre aspecte a cultivar en les relacions és la paciència i la capacitat de comprensió dels altres, interessar-se per la percepció emocional dels altres, observar i tenir en compte el sentiments fa que utilitzem diferents sistemes de calibració sobre el fet comunicatiu

³ ELLIOT, S. en línia <<https://news.vanderbilt.edu/2007/09/27/top-10-social-skills-students-need-to-succeed-58465/>>

que estiguem vivint. La capacitat en la resolució de problemes i resolució de conflictes, dóna l'oportunitat d'avaluar i perfeccionar les nostres habilitats socials.

No hem d'obviar la importància de la comunicació i, en particular, els estudis de Watzlawick (1981) en les relacions i en saber identificar les imprecisions del llenguatge verbal. La frase que el filòsof grec Epictet (50 – 125 d.C) va escriure en el Enchiridion (1956: 19) il·lustra aquesta idea:

*“No son las cosas que ens pertorben
sinó la visió que tenim de les coses”.*

Hem de tenir cura de no fer interpretacions errònies, de no entrar en l'anomenat “*arc de distorsió*” que és la distància que hi ha entre allò que vol dir algú, allò que creus que s'està dient, allò que realment s'està dient, allò que escolta l'altra persona, allò que l'altra persona pensa que escolta, allò que tu creus que l'altra persona diu ...

A través de la interacció personal, el comportament social de cadascú es va modelant i en procés de desenvolupament de la conversa s'activen estratègies sobre com expressar-se, com fer tornos i com sentir empatia... fet que vol dir ajustar-se als canals comunicatius dels altres, és a dir, situar-se en el mateix nivell i comunicar-se amb un ritme adequat verbalment.

A continuació volem considerar els axiomes de la comunicació que va apuntar Watzlawick (1990) i que pensem que poden ser importants en les relacions tutorial. Hi ha cinc axiomes en la seva teoria de la comunicació humana:

- 1.- *És impossible no comunicar-se*: tot comportament és una forma de comunicació. Com que no hi ha forma contrària al comportament (“*no comportament*” o “*anticomportament*”), tampoc hi ha la “*no-comunicació*”.
- 2.- Tota comunicació té un nivell de contingut i un nivell de relació, de tal manera que l'últim classifica al primer i és, per tant, una meta-comunicació. Això vol dir que tota comunicació té, a més del significat de les paraules, més informació sobre com vol ser entès qui parla, i com la persona receptora entén el missatge rebut; per tant, es visualitza com el primer ens de comunicació contempla la seva relació amb el receptor de la informació.
- 3.- La naturalesa d'una relació depèn de la gradació que els participants facin de les seqüències comunicacionals entre ells: tant l'emissor com el receptor de la comunicació structuren el flux de diferent forma i, així, interpreten el seu propi comportament com a mera reacció davant l'altre. Cadascun considera que la conducta

de l'altre és “la” causa de la seva pròpia conducta, quan la veritat és que la comunicació humana no pot reduir-se a un senzill joc de causa-efecte, sinó que és un procés cíclic, en el qual cada part contribueix a la continuïtat, ampliació, o bé modulació de l'intercanvi.

- 4.- La comunicació humana implica dues modalitats: la digital (verbal) i l'analògica (no verbal. La comunicació no implica simplement les paraules expressades (comunicació digital: el que es diu); també és important la comunicació no verbal (o comunicació analògica: com es diu), que es reflecteix en la suma dels diferents aspectes corporals utilitzats en el moment de la comunicació, com ara els senyals, la mirada...
- 5.- Els intercanvis comunicacionals poden ser tant simètrics o bé complementaris: si la relació de les persones comunicants està basada en intercanvis igualitaris, és a dir, tendeixen a igualar la seva conducta recíproca, es pot apreciar una relació simètrica; en canvi, si està basada en intercanvis additius, és a dir, on un i altre es complementen, produint un acoblament recíproc de la relació, generant la producció d'una relació complementària; per tant, una relació complementària és la que presenta un tipus d'autoritat (pare-fill, professor-alumne) i la simètrica és la que es presenta en éssers d'iguals condicions (germans, amics, amants, etc.).

Les investigacions han demostrat que la regulació de les emocions és un aspecte important en les relacions humanes. Segons el *National Scientific Council on the Developing Child d'Harvard University*, les habilitats per a regular les emocions o les habilitats necessàries per gestionar les nostres emocions són importants i responen en perfecta correlació entre l'acceptació rebuda per part dels companys i mestres, i la competència social percebuda.

Quan podem regular les emocions, podem prendre millors decisions i exercir un judici més acurat que amb poca regulació d'aquestes. La capacitat de confiar en un mateix i en els altres és la base de tota bona relació, i diferents estudis han demostrat que quan estem tranquils s'enforteix la habilitat d'enfrontar l'ansietat i de regular les emocions. La confiança en les relacions es dóna en tots dos sentits, si som capaços de reconèixer i emfatitzar amb les persones estem transmetent un missatge positiu que significarà que independentment del que fem, el valor personal de cadascú és inalterable i això suposa crear confiança.

No hem d'esperar sempre l'èxit, i hem de tractar no reaccionar de forma sobtada i poc reflexionada. El respecte i la necessitat de privacitat és una habilitat que s'ha de

desenvolupar des de l'acció tutorial. La confiança també significa que respectem el drets del companys i dels alumnes a mantenir alguns assumptes en privat.

Un altre factor considerable en l'acció de tutoria és el que definim com a resiliència. Aquesta capacitat dels éssers humans per adaptar-se positivament a situacions adverses és educable i com a tal podem impulsar-la des de la tutoria. Tanmateix, el concepte ha experimentat importants canvis des de la dècada dels 60; en un principi es va interpretar com una condició innata individual, però després es van considerar també els factors no familiars, comunitaris i, actualment, culturals. Els investigadors del segle XXI entenen la resiliència com un procés comunitari i cultural, que respon a tres models que l'expliquen com són el model *compensatori*, un altre *de protecció* i finalment un *de desafiament*.

La resiliència és la capacitat d'afrontar l'adversitat i de créixer. Des de la Neurociència es considera que les persones més resilients posseeixen un major equilibri emocional davant situacions d'estrès, suportant millor la pressió; això els permet una sensació de major control davant els esdeveniments i capacitat superior per afrontar reptes. Aquesta capacitat de resistència es prova en situacions d'estrès, com ara la pèrdua inesperada d'un ésser estimat, el maltractament o abús psíquic o físic, malalties prolongades, abandonament afectiu, fracàs, catàstrofes naturals o bé pobreses extremes.

La resiliència és l'enteresa més enllà de la resistència; és la capacitat de sobreposar-se davant un estímul advers. En ella intervenen distints elements dependents del context, que Forés i Grané (2008) comenten i que considerem que tot tutor ha de tenir en compte:

- context primari: vincles i afectes (l'aferrament),
- context secundari: consolidació de les expectatives,
- context educatiu: les terceres persones les experiències psicotraumàtiques,
- la cultura, si es permissiva o no en l'expressió dels patiments,
- la vulnerabilitat o invulnerabilitat -segons esdeveniments i cicle vital-,
- factors de risc o de protecció. Henderson Grotberg (2006) en fa una relació dels mateixos:
 - suports: “*jo tinc*”,
 - força interna: “*jo sóc*” o “*jo estic*”,
 - adquisició d'habilitats interpersonals i resolució de conflictes: “*jo puc*”.

Tots aquests factors, des de les habilitats comunicatives fins a les relacionals i de gestió i regulació, han de considerar-se des l'acció tutorial i cal que el tutor disposi de la formació necessària per a enfrontar-s'hi.

2.2.9 La projecció de l'acció tutorial en els diferents nivells i àmbits educatius

La tutoria s'ha anat consolidant en els últims anys en els centres educatius, i les seves funcions han anat prenent cos, tot i que la formació inicial dels professors no ha estat la més adient. Cada vegada és més clar que és un fenomen irreversible, tot i que s'està realitzant amb una més gran precisió i coneixement tècnic.

Des de finals del segle XIX i principis del XX hi ha hagut experiències i aportacions de diferents autors en relació a les pràctiques d'orientació o d'acompanyament en els centres.

La incorporació institucional de moltes d'aquelles idees ha seguit un procés lent. Alguns han volgut incorporar-ho, i s'ha intentat canviar les maneres de fer. Com sempre els processos de canvi social i educatiu, són lents i quan vénen des de dalt, encara ho són més si s'arriben a produir. Mentrestant les mentalitats, la concepció del que ha de ser educar ha anat canviant i aquestes idees sustentades en pràctiques han anat envoltant el discurs pedagògic per tal de que fos reconegut en la comunitat científica.

Així doncs, al llarg del segle XX s'han anat desenvolupant activitats en el món de l'orientació, molt especialment als Estats Units i a Europa, en el context de l'escola. En el cas de l'Estat Espanyol aquest desenvolupament té una peculiar expansió ja que inclou en algun períodes una superposició de corrents simultànies sobre el fer tutorial.

Així doncs en aquest sentit podem assenyalar tres línies:

- Aportacions científiques sobre la tutoria i els processos d'orientació, sorgits de les inquietuds dels professionals que, davant de les preocupacions sobre els problemes de les institucions educatives i de l'alumnat van intentar localitzar solucions i intervenir. Aquestes investigacions van orientar la seva recerca cap a la resolució de problemes i les necessitats, contrastant diagnòstics i elaborant estratègies d'intervenció i millora del desenvolupament; línia que actualment continua constant ampliant els seus temes d'estudi.

- Demandes socials que sorgeixen quan distints col·lectius de la comunitat educativa s'adonen que la tutoria és útil, que resol problemes, i llavors reclamen i exigeixen a les administracions que estableixin els mitjans per tal que l'acció tutorial i psicopedagògica arribi a tot l'alumnat garantint una educació preventiva i de qualitat.
- Institucionalització que es produïx quan, a demanda de les Administracions i de sectors socials, s'inicia un procés d'implementació en les institucions. Des d'aquest moment les accions es sistematitzen en un nivell general, incorporant de vegades intencions amagades a les que es pretenien -per exemple manipulació en benefici d'alguns grups socials o mentalitat o bé idees-, tot i que no podem obviar que el fet que la tutoria i l'orientació s'inclouï com un component bàsic del currículum escolar és una garantia d'acció, en més o menor grau.

Si fem una anàlisi del nostre sistema educatiu actual quant a nivells organitzatius, podem constatar que l'acció tutorial en forma part de tots ells, malgrat no sempre ha estat així. Fent un pas breu a través de la història escolar de l'Estat Espanyol podem comprovar que no va ser fins la Llei d' Educació del 1970 que es van impulsar de manera clara, però molt lentament, les activitats orientadores i tutorialis en el sistema educatiu. Anteriorment algunes manifestacions significatives es podrien enquadrar més en el capítol d'intencions que en el de les realitats:

- la Llei de 1945 sobre l'Ensenyament Primari, en el seu article 69, assenyala la necessitat de constituir un servei de psicologia escolar i professional en els centres educatius,
- la Llei d'ordenació de l'Ensenyament mitjà de 1953, indica que es crea un servei d'orientació psicotècnica en els instituts, amb la finalitat d'assessorar als estudiants,
- a l'any 1963, ja d'una manera més pràctica, es crea l'entitat "*Servicios de psicologia aplicada y psicotecnia*" on es fa investigació bàsica i aplicada, i es tracta de seleccionar i detectar patologies.
- posteriorment en el *Llibre Blanc de l'Educació* de 1968 es van assenyalar les carències de l'orientació i dels processos tutorialis en el sistema educatiu espanyol, impulsant la seva institucionalització definitiva en el text de la llei del 1970. Les propostes d'aquesta llei del 1970 bàsicament són les quatre següents: constatar la necessitat de l'orientació, manifestar que és un dret de l'estudiant, establir el perfil

del tutor, i suggerir la creació de departaments d'orientació en els centres; les quals es concreten en la institucionalització de l'orientació i la tutoria.

Encara avui en dia, aquests preceptes continuen vigents havent passat per la LOGSE, per la LOE, i l'actual Llei d'Educació de Catalunya (LEC).

Així doncs en els diferents nivells i àmbits de l'educació trobem orientació i tutoria:

- educació infantil,
- educació primària,
- educació secundària obligatòria (ESO),
- batxillerats,
- programes de formació i inserció (són programes voluntaris adreçats als joves que compleixin com a mínim 16 anys d'edat i com a màxim 21 anys que hagin deixat l'educació secundària obligatòria (ESO) sense obtenir el títol i que, en el moment d'inici del programa no segueixen estudis en el sistema educatiu ni participen en altres accions de formació),
- formació professional (de distintes famílies professionals):
 - cicles formatius de grau mitjà,
 - cicles formatius de grau superior ,
- itineraris formatius específics (són programes d'ensenyaments professionals adreçats a alumnes entre 16 i 20 anys amb necessitats educatives especials associades a una discapacitat intel·lectual lleu o moderada i que no es troben en disposició de seguir la formació professional ordinària),
- ensenyaments professionals de música,
- ensenyaments professionals de dansa,
- ensenyaments professionals arts plàstiques i disseny,
- ensenyaments esportius,
- ensenyaments artístics superiors,
- ensenyaments d'idiomes,
- estudis universitaris,

Des de les seves vessants formatives i/o educatives la mirada que es fa sobre la tutoria es ben diferent. Bastant homogènia quan als ensenyaments reglats obligatoris (infantil, primària i secundària) si ho comparem amb els ensenyaments professionalitzadors que tenen una vessant molt formativa però que no per això obliden l'educativa.

Quan a tractament i trets diferencials de la tutoria en alguns d'aquests nivells podem dir:

- en l'**Educació Infantil**, l'orientació i la tutoria és més adreçada als pares i mares que als infants. Existeix tutoria però està tan integrada en el quefer quotidià amb els infants que és inseparable. La tutoria com a procés educatiu queda totalment immersa en el conjunt d'activitats que es fan: s'assessora, s'aconsella, es diagnostica, es coordina, s'avalua, es programa,... És en aquesta etapa on es fa més evident la connexió entre la funció docent i la funció tutorial del mestre. I segurament també es en l'educació infantil on la totalitat de la comunitat educativa té més presència i comunicació.

L'acció tutorial es marca en aquesta etapa un objectiu de prevenció, de desenvolupament, de tractament i integració social. El diagnòstic psicopedagògic precoç resulta molt convenient, entenent la prevenció com identificació primerenca de les necessitats dels alumnes i l'assessorament familiar en qüestions educatives.

- en l'**Educació Primària**, el tutor imparteix la major part de les assignatures i per tant passa molt temps amb els alumnes. No hi ha horari lectiu per impartir la tutoria per tant la tutoria és com una espècie de currículum ocult. Els temes que es treballen són tots aquells que tenen relació amb els valors o són valors, com per exempl el respecte als altres, compartir, ajudar, treballar en grup, assistir als companys, col·laborar,... , on tots ells formen part del currículum explícit. L'orientació en aquest nivell educatiu és un eix que aglutina funcions de diagnòstic, d'assessorament, de prevenció, d'informació, d'avaluació, i procura la participació amb estratègies d'estimulació. Les activitats de tutoria tenen una clara significació quan s'aplica en el context de dificultat en l'aprenentatge si s'entén que la dificultat és un esforç davant del que s'ha d'aprendre en el sentit que no implica cap deficiència. Una de les funcions que queda més ressaltada en aquesta etapa és la de diagnòstic i per això s'acostumen a utilitzar diverses tècniques i instruments per a la recollida d'informació com són:
 - llistes de trets d'identificació de conductes,
 - escales observació de capacitat intel·lectual,
 - llistes de control de la psicomotricitat,
 - proves de nivell matemàtic.

- en *l'Educació Secundària*, la tutoria i l'orientació es diferencien en espai i temps de la resta del currículum. S'inicia aquí el veritable treball tutorial en el sentit de treballar per a aconseguir l'autonomia personal amb criteri. Ens trobem en l'etapa de la adolescència, època de canvis físics i intel·lectuals, època de qüestionaments i de la recerca de la pròpia identitat juntament amb nous interessos. Els adolescents exigeixen més llibertat, on hi ha una gran influència del grup d'iguals. A causa de tot aquest “còctel” que s'ajunta en aquesta etapa, l'acció tutorial ha d'estar molt ben coordinada i organitzada; és el moment del treball de temes transversals al currículum con l'educació vial, l'educació per la salut, les drogues, etc.
L'alumnat està ja al final del procés educatiu marcat per l'ensenyament obligatori i ja ha assolit competències que el fan capaç per afrontar la vida adulta i per això la tutoria ha d'estar disponible per a les sol·licituds i demandes personalitzades de l'alumnat; els recursos que es posin a disposició de l'alumnat haurien de contemplar entre d'altres, els aspectes següents:
 - orientació acadèmica i professional,
 - creixement personal,
 - preparació per a una participació responsable en la societat,
 - identificació i desenvolupament de capacitats mitjançant la superació d'estereotips i patrons de gènere.
- El centre ha de concretar, en relació amb l'acció tutorial, els objectius i les activitats que preveu dur a terme i ha d'incloure, en l'horari de cada curs, una hora de tutoria setmanal, en la que s'han de fer activitats amb tot l'alumnat d'un grup i atencions individualitzades.
- en els programes de *formació i inserció*, es fixa en l'estructura dels estudis accions de seguiment i orientació de l'alumne. La inserció al treball i la manera com es fa, així com els convenis de col·laboració amb les empreses fan que aquest alumnat estigui tutoritzat per especialistes que imparteixen la formació.
- en els *estudis professionals de música, de dansa i els ensenyaments esportius* que es compaginen sovint amb els ensenyaments de l'ESO i del batxillerat. En aquests ensenyaments, l'orientació i la tutoria, tenen un perfil molt més específic que té relació amb els propis continguts i necessitats de la formació. No es tracta en absolut de duplicitar l'acció tutorial que es fa a l'institut en aquests centres formatius, sinó

que en aquests ensenyaments cal adequar-la tant en continguts com en logística i temporalitat. Tal com diuen els corresponents decrets que desenvolupen aquests ensenyaments comparteixen el següents punts:

- la tutoria i l'orientació seran activitats docents a realitzar pel professorat,
 - el docent responsable de la tutoria, coordinarà al grup docent i intercanvirà informació amb la família,
 - l'equip docent orientarà acadèmicament i professional a l'alumnat.
- en **la Formació Professional**, el procés de transició al treball està tutoritzat amb una total cooperació d'empreses i administracions. Així doncs des de l'Administració educativa s'estableixen els mecanismes de cooperació adients, especialment amb el departament competent en formació professional per a l'ocupació i amb les administracions locals, per tal de possibilitar l'accés a la informació i a la orientació professionals de l'alumnat existent i de l'alumnat potencial. En el marc d'aquesta cooperació s'han d'aprofitar els serveis d'informació, d'orientació, d'assessorament i d'acompanyament, les diverses vies i modalitats formatives i els procediments de capitalització de competències mitjançant l'acreditació, la convalidació, l'exempció o el reconeixement acadèmic, d'acord amb les necessitats, expectatives, interessos i disponibilitats de les persones usuàries, per tal d'identificar i seguir l'itinerari formatiu adient.
- Així mateix, s'ha de fomentar la participació i col·laboració de les empreses i entitats en el procés formatiu de l'alumnat i en la seva inserció, especialment, per disposar prou llocs i de la màxima qualitat per portar a terme la formació pràctica en centres de treball, per impartir la formació en alternança, i per garantir l'adequació de la formació a les necessitats específiques de qualificació i formació de l'entorn social i laboral del territori.
- en **els ensenyaments d'idiomes**, les programacions didàctiques inclouen els criteris per al seguiment i l'orientació de l'alumnat, així com les adaptacions per a l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- en **l'educació superior universitària**, la incorporació de la tutoria com una funció docent és un procés bàsic en el marc de l'espai europeu d'educació superior. Als

centres universitaris hi ha professors tutors que, a més de complir amb la tasca de transmissió de coneixements, ajuden de manera personalitzada a l'adaptació a la vida universitària, a aprofitar els recursos que ofereix la Universitat, a millorar el rendiment acadèmic, a seleccionar les assignatures més adequades i també a preparar els alumnes per a la inserció professional.

- en els *estudis superiors de música*, totes les accions que es realitzen amb la finalitat d'orientar als estudiants al llarg dels seus estudis formen part de la tutoria de l'estudiant. La tutoria en aquests estudis es fa atenent a tres camps: el personal i social, l'acadèmic i el professional. Des del punt de vista del tipus d'acció tenim que:
 - es dinamitzen i s'impulsen les habilitats socials de l'alumnat,
 - s'impulsa la participació de l'alumnat en les activitats del centre,
 - es facilita l'adaptació al centre,
 - es contribueix a la millora del clima de les relacions humanes,
 - es reflexiona conjuntament amb l'estudiant sobre la seva pròpia dedicació, el rendiment acadèmic, i la capacitat per assolir les fites que s'ha proposat,
 - es preveu el futur de l'alumne i s'orienta en la transició al món del treball.

El fet de tenir tots els referents és important per a definir el nostre PAT, projectar-lo i corregir-lo. D'aquesta manera sabrem de quines bases tutorialis partim, quines són les directrius en els estudis que els nostres alumnes poden cursar en paral·lel a la carrera de música i quines altres, posteriorment, poden trobar-se. La normativa i les directrius són factors a considerar en el context per redactar el nostre PAT.

2.2.10 Funcions de la tutoria

Tenir definit clarament les funcions que té la Tutoria és de rellevant importància. Ha estat Bisquerra (2012) qui han tractat amb rigor i amb profunditat el tema de la funció tutorial i que considerem que hem de tenir present en aquest treball. Aquestes funcions són les següents:

Funció d'Assessorament

L'assessorament agrupa totes a aquelles activitats pròpies de l'orientació que estan encaminades al procés d'ajuda de les persones. La funció d'assessorament l'entendem com la tasca d'assistir, d'aconsejar, d'il·lustrar, de mostrar.

Per assessorar fa falta, en primer lloc, ser especialista en la matèria assessorada i, en segon, no manar ni imposar criteris. Metafòricament parlant, aquesta funció és com un mirall d'un mateix, on aquest caràcter de mirall fa que l'assessor accentuï determinades característiques per impulsar la pròpia reflexió de l'assessorat.

Aquest assessorament ses centra en tres punts segons Murillo i Riart (1994):

- informar de l'estat i situació dels diversos agents educatius (administració, titular, consell escolar, claustre, coordinadors, caps de departament, docents, alumnes i pares...
- facilitar elements i dades de reflexió a tots, al Centre i als seus Agents.
- aconsellar i opinar.

Els principals destinataris de l'assessorament són en el nostre cas, els adolescents, joves i adults amb els seus corresponents grups i les institucions.

Per a dur terme l'assessorament, les estratègies més habituals són l'entrevista i la reunió de grup.

En àrees educatives, l'assessorament a part d'exercir-se en la tutoria, en la intervenció psicopedagògica professional pot revestir formes innovadores com la dels "*grups d'ajuda*", fórmula amb certa tradició, però amb escasses publicacions i experiències en el nostre país.

Aquests solen ser grups, per exemple, de tres o quatre estudiants de la Secundària, un dels quals assessora els altres dos il·lustrant-los sobre les estratègies que usa –com per exemple en l'estudi- i que ho fan més eficaç. Aquest assessor revisat pel tutor permet un intercanvi entre iguals més eficaç i més ràpid. Considerem que és una estratègia que podria ser positiva en el nostre àmbit.

Un altre estratègia de l'assessor entre iguals és el nomenat "*delegat*". Els delegats de curs, líders quan l'elecció es fa com una activitat important de l'acció tutorial, es reuneixen periòdicament amb el tutor per, no solament organitzar activitats, sinó també estudiar la dinàmica més adequada per a la millora del grup via activitats o converses. És, en definitiva, una actuació indirecta d'assessorament del tutor mitjançant els líders-delegats sobre el grup.

Aquestes dos tipus d'estratègies, la dels *grups d'ajuda* i la dels *delegats* es relacionen vagament amb determinades experiències del sistema d'internats anglesos on es donava el rol de conseller entre iguals, assumit per l'alumne veterà sobre el nou, al que assessora en diversos camps (costums, metodologia de treball...).

Funció de Consulta

Entenem per consulta l'acte en el qual es demana el parer o l'opinió a una persona que mereix crèdit sobre el tema o que té formada opinió i opció sobre el tema, sobre una decisió o determinació que s'ha de prendre.

Tenim, per tant, que si en l'assessorament partíem de l'expert, en la consulta partim de la persona que requereix ajuda. La persona a la qual es consulta pot ser o no experta en el tema, però pel consultant es troba en una d'aquestes tres situacions:

- és un col·lega, expert com ell,
- li mereix crèdit i li adjudica autoritat sobre el tema,
- sap de la seva clara determinació ideològica i li consulta per observar la proposta des d'aquests criteris.

Quan es fa una consulta s'estableix una jerarquia entre la persona que consulta -el consultor- i la persona a qui es consulta -el consultat-, però pot donar-se entre iguals amb l'objectiu de donar una opinió que sigui comuna.

En la consulta sempre hi ha implícita una decisió a prendre. L'assessorament podia donar-se sobre com desenvolupar una activitat de nou, o per reflexionar sobre el procés seguit, però la consulta donarà un resultat que culminarà en una decisió.

Els principals beneficiaris de la funció de consulta són els tutors i professorat, els pares i el mateix centre. Al tutor, la consulta l'ajuda a matisar les seves decisions, a valorar les diferències de criteri que impliquen diversitat i punts de vista particulars, és a dir, l'enriqueix i li dóna major seguretat en les seves decisions. Als pares els beneficia enormement per ser un dels agents educatius primordials i per ser un dels sectors de la societat que més ha d'implicar-se a l'educació, sobretot en aquests moments caracteritzats per una cultura de la permissivitat sense perspectiva de futur.

A través de l'estratègia de l'entrevista o la conversa es du a terme aquesta funció de la tutoria. Aquesta última força útil i la més efectiva potser per ser espontània i poc pensada.

Funció de Coordinació

En el sentit que significa coordinar s'ha produït una evolució del terme en l'àmbit acadèmic. Fa uns anys es parlava de govern i comandament, ara es parla de coordinació. Actualment la paraula coordinació és la que més sorgeix quan es tracta de designar la funció de gestionar el centre. El centre CMMB considera aquesta tasca en relació als següents elements: direcció, professorat- tutor, professorat, PEC, PCC, PAT i Administració.

Coordinar és posar en ordre i endreçar el conjunt d'activitats que s'han de fer. Hi ha, per tant, una ordenació d'elements, un criteri i un objectiu o acció comuna. No es pot entendre com a tasca individualitzada, sinó que l'acció comuna de la coordinació requereix col·laboració i participació. Assumir coordinació implica assumir lideratge, però no implica assumir comandament en el sentit d'imposició i autoritat per la força a l'estil de les societats jeràrquiques.

La funció coordinadora de la tutoria és una de les més bàsiques, generals i pròpies que li corresponen. Podem dir que la funció coordinadora és un **treball en equip**. Treballar en equip és coordinar bé i poder ser efectiu en la tasca tutorial.

Tots els que formem part d'una institució hem de poder ser beneficiaris d'aquesta funció per tal de participar d'una finalitat comuna que és la millora del tot.

Funció de Diagnòstic

Fer un diagnòstic és dir el que és i com està algun objecte o una persona a partir de la informació obtinguda. Bisquerra (1996) és dels pocs que dins de les funcions de l'orientació assenyala la de diagnòstic psicopedagògic.

L'acció tutorial en un centre ha d'identificar els alumnes que tenen alguna dificultat o els que estan en situació de normalitat, i que cadascun d'ells té la seva pròpia individualitat.

Indubtablement el diagnosticar pot fer-se a qualsevol persona i també en els grups i fins i tot sobre un conjunt de fets puntuals. Dins de l'orientació, aquesta funció beneficiarà en primer lloc, als agents principals (tutor, professorat, alumnes i família) perquè les activitats de diagnòstic els faciliten informació. En segon lloc, el màxim beneficiari acostuma a ser el grup. Gràcies al diagnòstic poden establir-se determinats programes.

La manera més freqüent de realitzar la funció de diagnòstica és a través de l'ús d'instruments. Els més usats per a aquesta funció diagnòstica són de dues classes (Pérez Serrano, 1994): qualitius (quadres d'observació, registre de casos, qüestionaris oberts, entrevistes,...) i quantitius (qüestionaris, tests,...). En ocasions la triangulació entre els instruments qualitius i els quantitius permetrà enriquir i donar major eficàcia a aquesta funció.

Els instruments que utilitzem per a la funció diagnòstica ens solen ser útils per:

- Conèixer els alumnes amb més necessitats i poder aplicar un programa individualitzat i observar el progrés.

- Conèixer el progrés o no de determinades agrupacions o l'eficàcia de determinades accions.
- Saber el nivell d'aules senceres o cursos (1r, 2n...) al llarg de diversos anys (estudi longitudinal) per a utilitzar possibles programes de desenvolupament segons Riart (2009).

Funció d'Avaluació

L'avaluació l'entendem com un conjunt d'actuacions per les quals és possible conèixer una situació i ajustar gradualment i progressiva l'ajuda orientativa a les característiques i necessitats dels alumnes, grups i institucions o determinar si s'han complert i fins a quin punt determinades intencions prèvies.

La funció d'avaluació implica un conjunt d'activitats que ha de realitzar la tutoria i que considera processos de recollida, tractament, interpretació, anàlisi, valoració de dades, presa de decisions i seguiment, sempre en el marc-contexte on es realitzi.

La funció avaluativa de la Tutoria aglutina tres grans fases:

- informació suficient i verídica sobre el context, el procés i sobre els resultats,
- prendre decisions, les adequades, amb la intenció de millorar el procés i el resultat,
- seguiment, és a dir on es dona informació per portar a terme “*la presa de decisions*”.

Hem de deixar clar que l'avaluació inicial i la final no existeixen, com a tals, per a la funció avaluativa de l'Orientació i la Tutoria. Aquesta funció es presenta com un cercle on no hi ha inici ni final.

En l'Orientació es dona la funció d'avaluació contínua i s'avalua el procés formativa i sumativament a partir de successius diagnòstics.

No hi ha dubte que el màxim beneficiari de la funció d'avaluació de l'Orientació és el propi procés orientador quan es reestructura i avança contribuint al màxim desenvolupament de la persona i dels grups.

Si entenem la funció avaluativa com a procés, els instruments i estratègies es dirigiran al disseny, a la recollida d'informació, a l'anàlisi interpretativa i als resultats científicament estructurats.

Funció de Formació

La formació que ha d'assumir l'Orientació com una dels seus grans activitats abasta aquestes cinc accepcions de la paraula:

1. La Tutoria ha de construir una unitat complexa; és l'aspecte de “*construir*” del conèixer, de l'ésser i de l'estar.
2. Ha de configurar i modelar.
3. Ha de desenvolupar aptituds, habilitats, actituds.
4. Ha de potenciar el creixement harmònic de les persones i grups.
5. Ha de construir i instruir.

L'activitat formativa que té la tutoria, en els cinc matisos exposats. es dirigeix a tots i a cadascun dels destinataris, des de l'alumne fins als pares, sense oblidar als principals agents de l'orientació: el tutor i el professorat. als quals l'orientació els forma amb el reciclatge.

La formació no s'exerceix exclusivament a l'aula; és més, la formació que imparteix a tutoria envaeix tot el temps d'actuació o interrelació dels agents orientatius i dels destinataris. Puntualment, la formació específica s'intensificarà, per exemple, en un curset per a tutors o en una xerrada oberta o en altres llocs que es considerin.

Funció d'Informació

Durant l'acció tutorial es trameten idees, conceptes, maneres de fer, actituds o bé normes concretes en definitiva, es proporciona, tot i que el tutor també en rep sobre fets, idees i actuacions.

La informació és comunicació i és la condició necessària perquè es transmeti un aprenentatge. En aquesta activitat de transmissió interactuen diversos elements tal i com especifiquen Hunt i Grunig (2003):

- emissor, qui emet la informació,
- receptor, el que la rep,
- missatge, que correspon a la informació en si, idees, processos, sentiments, etc. que es transmeten.
- canal, que és el mitjà de transport utilitzat per a la informació (verbal, audiovisual...),
- codi, que són els gestos, idioma. conductes... és a dir, els símbols emprats per expressar la informació,
- “soroll” que és aquell conjunt d'elements que poden distorsionar la nitidesa de la informació i es poden donar en qualsevol moment del procés.

L'activitat d'informar o informar-se serà un pas previ, simultani o posterior a les altres funcions.

No per ser una funció “*parcial*” és menys important que les altres. De fet envaeix totes les altres; és condició per a qualsevol tipus d'intervenció que es vulgui emprendre, sigui al nostre àmbit educatiu o en qualsevol altre. Sempre una de les primeres i últimes activitats que es durà a terme serà la d'informació.

La informació permet satisfer dos desitjos molt primaris, el de comunicar-se, que es dirigeix al cervell, a la raó, i el de persuadir, que es dirigeix al cor, a l'afectivitat.

Una llista no exhaustiva podria ser aquesta: les reunions, notes informatives de tauler, circulars, entrevistes, fets socials, enquestes, bústies de suggeriments, expressions verbals i gestuals, audiovisuals i, evidentment, sessions amb el grup-classe.

Funció de Recerca

Investigar és conèixer alguna cosa indagant, examinant atentament tot vestigi o indici, és “envoltar” l'objecte de recerca perquè no es perdi res i pugui conèixer-se millor.

Tenim, doncs, un component alhora d'anàlisi i de finalitat: la millora del coneixement de totes les parts possibles de l'objecte investigat.

El valor de la funció investigadora de l'orientació cal cenyir-ho exclusivament a la millora de la pràctica docent i de la pràctica de la tutoria i de l'orientació. Aquí l'avaluació ens ajuda com a punt de partida per la presa de decisions per la millora.

Funció de Mediació

La funció de mediació hem d'entendre-la com aquell conjunt d'activitats que s'encaminen a intervenir entre dos o més extrems per a contribuir a posar-los d'acord. Aquesta funció s'ha revaloritzat en els últims anys per la influència rebuda de les teories encapçalades per Vigotsky -zona del desenvolupament pròxim-, Bruner -l'educació com a porta d'entrada a la cultura-, Ausubel -aprenentatge significatiu- i Feuerstein -Teoria de la Modificabilitat Cognitiva Estructural-.

És en la perspectiva de Martínez Beltrán (1990) que volem fer incidència quan a la funció de mediació com a un entreteixit entre el procés de construccions que fa la persona i el procés d'interacció amb altres agents que fan de mediadors en el seu creixement i desenvolupament personal.

Si la tutoria és un procés que busca la màxima maduresa haurà de revestir-se de recursos per a aconseguir-ho i un serà facilitar una activa construcció del propi individu, amb l'ajuda que les teories sobre l'aprenentatge li proporcionen per desenvolupar les pautes que implica la mediació.

Feuerstein (1990), assenyala la necessitat de la mediació humana per a la construcció personal i per a configurar significat a les experiències viscudes.

En la funció de mediació, tot i que pot dirigir-se als grups i a les institucions, el destinatari principal és l'individu. Es tracta d'una delicada funció amb una infinitat de precises activitats sobre el conèixer, ser i estar dels individus. Normalment s'exerceix a través del tutor, que és la persona que està directament més implicada amb els alumnes.

Funció de Detecció: necessitats i anàlisi.

Molts autors han fet les seves propostes sobre les “necessitats” en l'àmbit educatiu. Volem presentar els dos més interessants:

Kaufman (1982: 73) assegura que la necessitat és la discrepància entre el que és (status) i el que hauria de ser (standard) quan s'analitzen els resultats. Per tant, la necessitat requereix una anàlisi i reflexió sobre els resultats.

Sanz Oro (1990) ens parla de necessitat com a discrepància entre una condició desitjada o acceptable i una condició real observada o percebuda. Assenyala que la necessitat real pot no coincidir amb l'expressada.

Tejedor (2010) estableix l'existència de quatre tipus de necessitats:

- normativa, quan la discrepància es crea tenint per criteri la legislació;
- percebuda o subjectiva des del propi analista (o orientador) que, al seu torn, posarà la necessitat en funció del seu criteri personal;
- expressada pel propi servei o per la pròpia orientació;
- relativa.

Diríem doncs que la necessitat és el contrast entre la situació que hauria de donar-se i la situació que es dona.

El procés orientador és el que es beneficia d'aquesta funció així com tots els destinataris de la tutoria. L'anàlisi de necessitats millora considerablement el procés d'acció tutorial, per això es constitueix com una de les seves funcions principals. Ara bé, en cada cas concret el principal beneficiari és el demandant, la persona, grup o institució que d'una manera directa o indirecta formula la demanda.

Funció d'Organització

Organitzar és dotar la Tutoria d'una estructura per fer-la apta per funcionar. Això implica:

- disposar convenientment un conjunt d'activitats, tècniques,... sistematitzades per a un adequat funcionament de l'orientació i la tutoria;

- una estructura nuclear que implica la interrelació entre el sistema i els seus elements en la seva actuació dinàmica:
- un “*funcionar*”, és a dir una utilització racional i coordinada de tots els elements de l'orientació per a una màxima eficàcia.

La Tutoria i l'Orientació tenen una funció invasiva de totes les altres. Assessorar, coordinar... es converteixen en maneres de dur a terme aquesta organització.

Aquest concepte d'organització l'entendem com a sinònim de planificació, ja que planificar és organitzar segons un pla determinat i aquesta finalitat ja queda assenyalada en la pròpia organització.

L'orientació a l'aula comprèn activitats planificades i organitzades per part de tots els estudiants, tenint per objectiu les destreses acadèmiques, personals, socials i vocacionals. Això requereix un esforç conjunt de tots els altres membres de la comunitat educativa, tal i com s'hi refereix Sanz Oro (1995:14): pares, professors, alumnes, equip directiu i entorn social.

Funció de Programació

Programar és preveure, establir, projectar allò que es vol fer. Parlem doncs d'una funció prèvia que contempla:

- enunciació i definició d'objectius,
- exposició de propòsits o mètodes,
- previsió d'instruments o recursos,
- projectar a la seva execució l'establert.

Ara bé, allò que es vol fer sorgeix de l'observació de la seva conveniència, en el fons d'una necessitat, i aquest és un punt previ a tota programació.

Podríem insistir en aquells punts que són més rellevants en la nostra concepció de l'orientació i les seves funcions definint el programa d'orientació com:

1. Un conjunt d'accions estructurades.
2. Una planificació (sèrie d'accions seqüenciades).
3. Una realització en determinats períodes de temps (sigui contínua, intensificada en moments, en espiral, progressiva...).
4. Un conjunt de continguts (conceptuals, actitudinals, procedimentals tots, uns, en part...)
5. Un currículum encaminat a aconseguir uns objectius.

6. Un currículum establert a partir d'unes necessitats educatives (siguin d'intervenció, prevenció, desenvolupament)
7. Un currículum dirigit a les persones, grups o entitats.
8. Un currículum inserit en un context.

La funció de programació és el més clar exponent d'un model d'intervenció diferenciat d'altres models d'intervenció com la individualitzada, de serveis, de consulta i tecnològica.

La tutoria, quan es concreta en aprenentatges prescrits, requerirà programació curricular; quan es concreta és psicopedagogia, i requerirà programes d'intervenció sobre dèficits o de desenvolupament i percepció.

L'estratègia de la programació requereix seguir aquests passos:

1. Una anàlisi de necessitats amb la qual cosa comencem per la funció prèvia de detectar i analitzar necessitats.
2. Programació pròpiament aquesta:
 - Objectius.
 - Context .
 - Estratègies.
 - Recursos humans i materials.
 - Distribució temporal.
 - Pressupost.
3. Supervisió i avaluació del producte.
4. Avaluació del procés.

Tots aquests aspectes han de ser contemplats en el projecte d'assessorament i tutoria del centre CMMB i no sols en la seva redacció sinó en la projecció i valoració.

2.2.11 El procés de vinculació en la Tutoria

El mot “*vincl*” deriva del llatí *vinculum* i significa lligam. En el nostre cas fa referència a la relació que s'estableix entre dues o més persones. Els éssers humans estem programats per sobreviure en unes determinades condicions des del moment del naixement, però alhora necessitem que es cobreixin una sèrie de necessitats bàsiques com l' alimentació, la protecció i l'afectivitat.

D'aquestes necessitats bàsiques, n'hi ha una que és essencial per al desenvolupament humà: *establir vincles afectius*. Això vol dir crear relacions especials amb algunes persones del nostre entorn més proper, com poden ser alguns dels nostres familiars. Aquest ambient ens proporciona diferents vincles i ens ajuda en el nostre desenvolupament de manera harmònica.

Punset (2015) indica que durant el primer any de vida l'infant busca la interacció amb els pares a través de la mirada; si es dona una bona interacció entre pares i fill, el nen serà més capaç d'aprendre d'aquesta relació i de si mateix. La psicoterapeuta Gerhardt (2004) a aquesta interacció li dona el nom de "*la dansa de les respostes recíproques*". Punset (2007) parla del *vinclle d'aferrament* i com les investigacions recents sostenen que un infant amb un bon vinclle, és capaç d'interaccionar d'una manera òptima amb els seus mestres i amb la resta de persones, fent que això reverteixi positivament en el seu interès per descobrir i explorar el món que l'envolta.

Si parlem des del punt de vista biològic o evolutiu, és la mare la qui té una millor disposició per fer el vinclle més fort amb el nadó. Tradicionalment la mare era la principal encarregada de cobrir les necessitats del seu fill/a, però avui dia podem parlar d'una coresponsabilitat per part del pare i la mare quant a l'atenció d'aquestes necessitats.

Un bon vinclle entre el nadó i els pares pot determinar el desenvolupament evolutiu, i alhora garantir l'estabilitat emocional. Aquesta relació afectiva ajudarà a l'infant a passar de ser atès a adquirir una conducta més autònoma i segura.

Una de les teories sobre el vinclle afectiu és la que ha elaborat Chodorow (2009) que diu que l'aprenentatge que ens fa sentir-nos com a home o dona, deriva del vinclle establert en la nostra infantesa amb els pares. Destaca a la mare com a vinclle emocional fort per a l'infant, ja que és fàcil que sigui aquesta la influència dominant al principi de la vida. Aquest vinclle tan fort ha de finalitzar per arribar al "jo independent". Aquest procés és diferent per a nens i per a nenes: elles no pateixen un trencament radical amb la mare i per això se senten més vinculades als altres. Aquesta és la raó, per a Chodorow, per la qual la majoria de dones acostumen a manifestar trets relacionats amb la sensibilitat i la compassió emocional. Per als nens la ruptura és més radical i reforcen una interpretació de la masculinitat a partir del que no és femení. La incorporació de la identitat de gènere en la personalitat per parts dels nens, ajuda a entendre que es repeteixin els rols de pare i mare al llarg de les generacions.

Quan els vincles que s'estableixen no són els adequats i no es donen al seu temps pot acabar repercutint en el desenvolupament maduratiu del nen/a, i també poden afectar en

la relació amb els pares o en les relacions socials. La manca del vincle afectiu amb la mare s'associa a problemes psicopatològics en l'edat adulta. És cap als dos anys d'edat quan els infants experimenten el moment més fort del vincle, i és llavors que actuen en contra dels moments de separació de la mare o pare i també en l'aparició de persones no conegudes. Les noves relacions amb altres nens o amb adults diferents pot significar neguit, per això és important que aquesta separació es faci de manera gradual, per tal de proporcionar seguretat afectiva a l'infant que l'ajudarà en la formació de la seva personalitat.

La teoria del vincle afectiu va ser desenvolupada pel psicoanalista i psiquiatra anglès qual John Bowlby (1907- 1990), dins el marc de la psicoanàlisi relacional i presenta l'avantatge d'integrar coneixements de la psicologia del desenvolupament, biologia, etologia i cibernètica.

El vincle d'aferrament esdevé una de les perspectives més actuals en el camp de la psicologia. Aquest vincle ens parla de la tendència dels infants a buscar una persona com a referent perquè els doni afecte i seguretat, tant física com emocional.

Bowlby (1993) va establir quatre fases per a la creació del vincle:

- fase de preaferrament (des del naixement fins al 2 mesos): el nadó mostra interès per als estímuls humans, veu i olor de la mare... En aquesta primera etapa els nadons poden respondre positivament davant l'estímul de qualsevol persona, ja que el vincle amb la mare, encara no és del tot madur.
- fase de formació de l'aferrament (des dels 2 fins als 6-8 mesos): el nadó té preferència pels familiars sense rebutjar els desconeguts. Es van consolidant els vincles amb la mare i pare de manera que comencen a desenvolupar una estreta relació que els permet comunicar-se d'una manera molt especial.
- fase de l'aferrament ben definit (dels 8 als 18 mesos): els nadons ja mostren angoixa de separació i por als desconeguts.
- fase de formació d'una relació recíproca (dels 18 mesos als 2 anys): gràcies a la creació de les representacions mentals, els infants ja tenen expectatives sobre la disponibilitat en moments d'estrès, la sensibilitat a les seves necessitats... El vincle es fa cada cop més fort sobretot cap als 2 anys. Els vincles es desenvolupen al voltant de dos capacitats cognitives: l'emocional i la del desenvolupament físic. Els infants comencen a distingir situacions i persones desconegudes actuant amb negació. Pel que fa al seu desenvolupament es mostra més independent en locomoció, intel·lectual i verbalment.

Segons Bowlby el nen quan neix està predisposat a participar en la interacció juntament amb una conducta exploratòria; aquesta conducta queda interrompuda bruscament quan la figura de vinculació amb l'infant desapareix, de manera que inhibeix les seves capacitats cognitives i socials. És llavors quan l'infant experimenta un sentiment d'angoixa, donada per la por a sentir-se en perill i/o desprotegit. Diferents investigadors han aportat algunes proves i estudis per avaluar aquest vincle. La psicòloga nord-americana Ainsworth (1978) va marcar la segona fase en el desenvolupament de la teoria del vincle desenvolupada per Bowlby i, va crear la prova de la "situació estranya", on el nen (d'1 a 2 anys) és sotmès a dues separacions mínimes de la figura d'afecte, durant tres minuts. Ainsworth classifica els resultats en diferents tipus d'aferrament:

- nens amb aferrament segur: estableixen un vincle de *Base Segura*, i és el vincle que estableixen la majoria de persones. El seu percentatge és d'un 65-70 % aproximadament. Aquest vincle permet als infants sentir-se prou segurs per explorar lliurement abans de la separació i quan la mare marxa senten angoixa, però en tornar reaccionen amb entusiasme i interaccionen amb ella.
- nens ansiosos-evitants: estableixen un vincle de *Base Insegura: fugida* (20-25 %). Els infants que han creat aquest tipus de vincle insegur mostren poca angoixa en la separació amb la mare, de manera que quan torna tendeixen a evitar-la i no interaccionen amb ella.
- nens amb aferrament ansiós ambivalent: estableixen un vincle de *Base Insegura: ambivalents* (10 %) aquest vincle crea en els infants una incertesa fent que busquin i rebutgin alhora el contacte amb la mare. Són persones emocionalment distants i que mostren hostilitats amb els adults.

Existeixen altres classificacions semblants per als vincles d'aferrament. Aquests es poden donar de diferents maneres i segons aquestes ens poden afectar d'una o altra manera. Podem parlar del vincle *desorganitzat-desorientat*, en aquest trastorn del vincle l'infant mostra estratègies confuses, depenent del context i el moment. En relació a la qualitat del vincle que queda consolidat podríem dir que tot depèn de la relació que hi hagi entre els pares /mares i els seus fills, on cada família pot comportar diferents aspectes de sentiments i tipus de conducta, Els infants poden tenir el vincle d'aferrament envers un o diversos individus concrets, en el qual hi destaquen el pare i la mare, però no tots tindran un vincle d'aferrament segur. Qui estigui més implicat a l'hora de cuidar l'infant es

convertirà en la principal figura d'aferrament, i l'infant recorrerà als altres només quan la principal figura d'aferrament no hi estigui present.

Els infants que no formen cap vincle d'aferrament són propensos a patir trastorns psicològics en un futur. A partir dels tres anys els vincles d'aferrament també es poden produir però poden presentar problemes socials i emocionals en l'adulthood. La rutina, com més quotidiana sigui, més facilitats proporciona perquè l'infant formi un vincle segur amb la seva mare. La sensibilitat, recepció, les primeres relacions, les expressions d'estimació, i les quantitats d'estímuls de la mare o el pare, seran factors imprescindibles a l'hora de determinar si els seus fills desenvoluparan un vincle segur o insegur. Cal tenir en compte el context social, on no tots els vincles d'aferrament segurs en la infantesa garanteixen que en un futur els infants estiguin equilibrats. L'entorn, tant a casa com a fora, és essencial pel creixement de l'infant i per la creació del vincle d'aferrament. Compta molt la relació que hi pot haver entre pare/fill o mare/fill, ja que el tipus d'aferrament es manté al llarg del temps i està relacionat amb el desenvolupament posterior de manera significativa, i cal no oblidar que desenvolupament psicològic dels infants també es veu afectat per les circumstàncies de la família. Els infants tenen la necessitat d'establir un vincle per poder adquirir seguretat emocional, relacions amb iguals i adults, i necessiten una persona que els accepti de manera incondicional. Una persona només es pot estimar si se sent estimada tal com és. És per això que les figures del vincle han de tenir aquest caràcter incondicional. El sentiment de seguretat dins d'un grup porta al sentiment de pertinença.

Des del punt de vista psicològic podem parlar de trastorns per falta de vincle o vincle no ben establert. Zeanah (1993:32)⁴ juntament amb un equip de psiquiatres investigadors van crear un sistema per a classificar els diferents tipus de patologies:

- 1- Trastorn del *Vincle No Establert*: abans de tenir l'oportunitat de crear el vincle, ja existeixen problemes de caràcter emocional i de conducta. En aquest tipus de trastorn trobem pares que practiquen l'abús, tenen problemes d'alcohol i/o drogues i greus trastorns mentals.
- 2- Trastorn per *Vinculació Indiscriminada*: aquest trastorn es produeix quan es donen separacions llargues entre el nen i la figura del vincle. També es dona en situacions d'acollida i en adopcions.

⁴ ZEANAH, CH. Clinical applications of attachment theory and research for infants and young children (en línia)
< <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3670111/> >

- 3- Trastorn per *Vinculació Inhibida*: es dona quan resulta impossible o imprevisible crear el vincle. Es pot donar quan el nen ha estat hospitalitzat durant un període llarg o ha sofert diverses hospitalitzacions curtes però seguides.
- 4- Trastorn per *Vinculació Agressiva*: si el cuidador de l'infant mostra una conducta rabiosa o de frustració acumulada, el nen pot arribar a assolir aquests sentiments de manera que es torna agressiu amb el cuidador.
- 5- Trastorn per *Vinculació Invertida*: el nen domina l'adult i agafa el paper que en un principi hauria de fer l'adult.
- 6- Trastorn *d'Ansietat de Separació*: aquest trastorn es subdivideix en diferents tipus:
 - El nen és la font de seguretat del cuidador, on es tornen a invertir papers. Els pares se senten obligats a ser-hi sempre. Normalment es dona en pares amb malalties mentals greus.
 - El nen té por que li passi alguna cosa al vetllador quan ell no hi és. En molts casos es tracta de progenitors amb depressió.
 - El nen pateix per la seva seguretat perquè la figura de vincle no està present. El nen no és capaç d'entendre que tot i no estar present el seu cuidador l'està cuidant.
 - El vetllador té por de la seguretat del nen degut a la rigidesa familiar i a la desconfiança pels altres.

Aquestes visions sobre el nadó i el seu desenvolupament ens ajuden a observar i a poder conèixer i fins i tot interpretar més aspectes sobre el noi i noia que tenim en el centre a fi de dur una optimitzant acció tutorial.

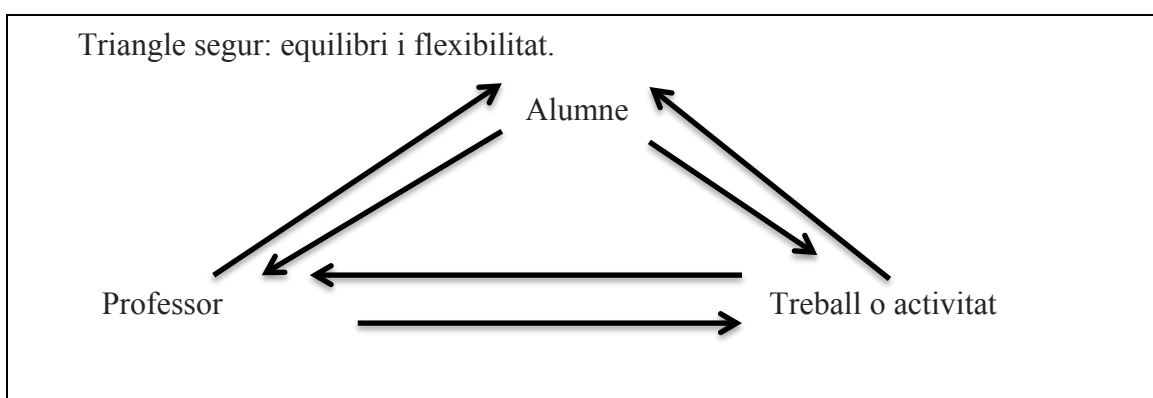
No es pot parlar de tutoria sense parlar de vincles. El desenvolupament humà es veu influenciat pels vincles; per això cal que donem molta importància i busquem la qualitat d'aquests. La pràctica educativa actual té una perspectiva molt més àmplia que s'allunya de l'escola arcaica; visió que ens ha permès observar des d'una perspectiva diferent al concepte que es tenia dels alumnes per trencar amb les barreres tradicionals i donar pas a un enfocament on hi ha més protagonisme dels infants i on es deixa un espai al bagatge que porten els nens, potenciant l'aprenentatge cooperatiu.

Les relacions humanes, depenent de com siguin, poden potenciar o pel contrari bloquejar l'aprenentatge (Bach i Darder: 2002). L'escola és un espai on es donen i es comparteixen vincles diversos, moguts per **emocions**, que cal conèixer i treballar. Els professors i els

tutors han de poder contemplar cada individu independentment del grup classe, establir una certa complicitat proporcionant un afecte que s'aconsegueix amb el dia a dia, vetllant per una bona comunicació i acompanyant l'alumne/a durant el seu aprenentatge i experimentació. Perquè es donin aquest vincles la institució educativa ha de proporcionar espais d'intercanvi i comunicació on tots es puguin expressar i traspasar informació (reunions, tertúlies, agendes, tracte diari, etc.). Pel que fa al vincle que s'estableix entre els professionals docents d'un centre educatiu podem dir que cal treballar plegats pels mateixos projectes, arribant al consens, si és possible, per al benefici dels alumnes. És important que es portin a terme plans d'acollida pels mestres nous i que es tinguin en compte les seves idees innovadores i engrescadores, que poden ser molt interessants per al mateix funcionament del centre.

Des d'una aproximació de la *teoria del vincle afectiu a l'aula*, tenim les aportacions de Geddes (2010) que estudia com en la pràctica educativa moltes de les dificultats d'aprenentatge són degudes al tipus de vinculació afectiva que s'estableixi. Geddes situa amb claredat els aspectes bàsics d'aquesta teoria a les pautes diàries de la conducta i en l'aprenentatge d'alumnat i professorat, alhora que associa les experiències de les primeres relacions dels nens i les nenes amb l'esforç per aprendre. Ella explora el significat de l'anomenat triangle de l'aprenentatge, és a dir, la relació entre alumne, professor i tasca d'aprenentatge, posant en concordança el desenvolupament emocional, la conducta i les experiències d'aferrament. També identifica un perfil d'aprenentatge amb cada estil d'afecció i explora les condicions que requereix una escola per a ser considerada una base segura per als seus alumnes.

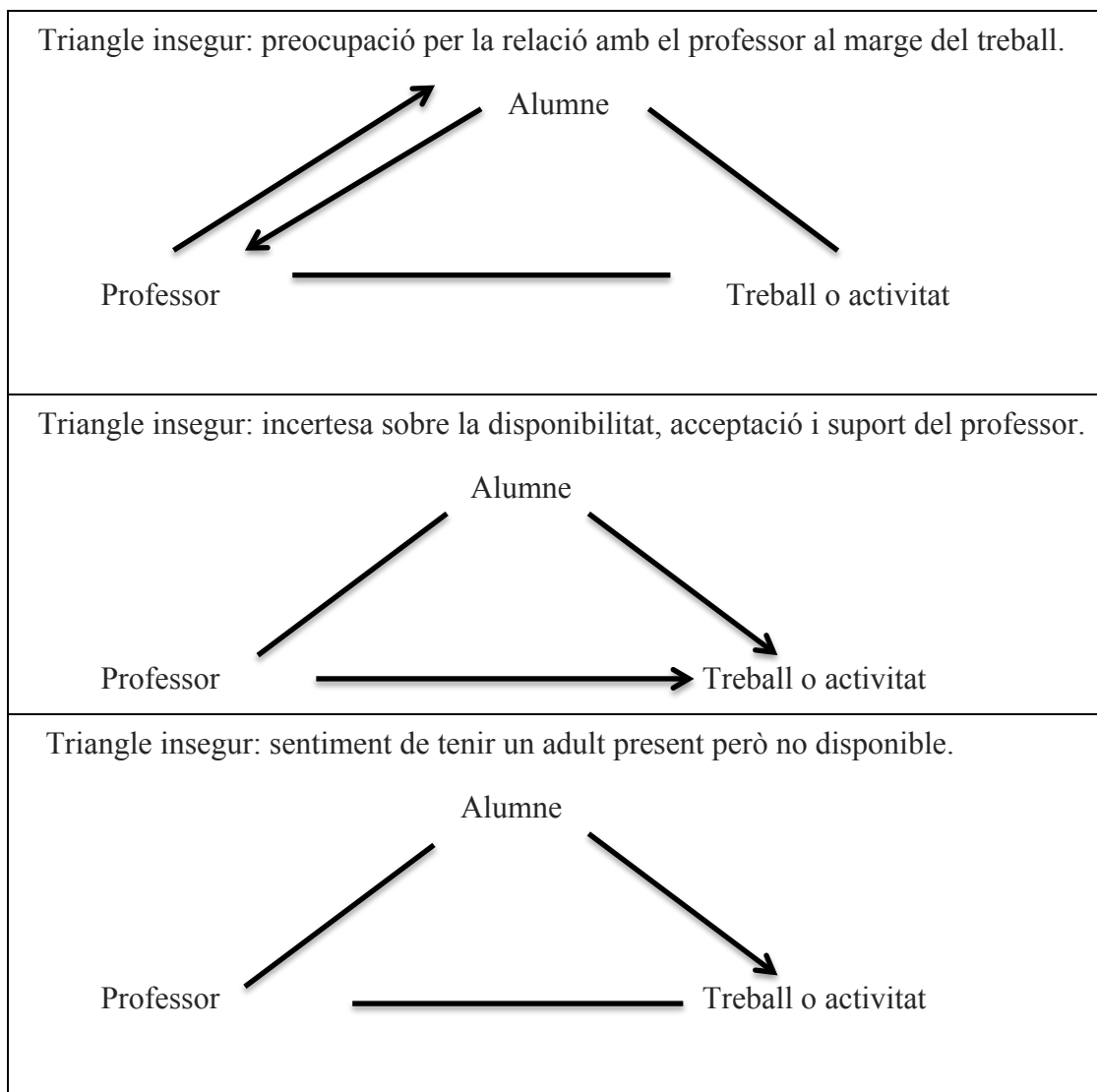
El triangle segur suposa l'equilibri i capacitat per adaptar-se a l'entorn acadèmic i social en el que té lloc l'aprenentatge. Les interaccions socials són sempre positives, hi ha més flexibilitat, autoestima i menys dependència del mestre.



Gràfic 2 - Triangle afectiu segur

En els següents triangles es mostra la base insegura del vincle. En aquests casos com a característiques dins de l'aula podem citar:

- menys seguretat personal i autoestima,
- emocionalment distants,
- poca interacció social positiva amb els companys,
- hostilitat cap a l'adult en relació a la tasca,
- activitats més centrades a mantenir l'atenció de l'adult que a experimentar a través de l'aprenentatge,
- pautes de conducta contradictòries,
- poca capacitat per l'autoregulació emocional,
- resposta reactiva en situacions d'estrès,
- menys capacitat per adaptar-se a l'entorn.



Gràfic 3 - Triangles afectius insegurs

Com a conclusió podem dir que la manera com potenciem la creació de vincles en el nostre treball amb l'alumnat, farà obtenir uns resultats o uns altres. Hi ha l'evidència de quan afecta la qualitat del vincle en una relació humana, i per tant igualment en una relació educativa.

Des de la tutoria, aquest capacitat dels tutors de voler, poder i saber crear vincles significatius ha de potenciar-se. En definitiva estem parlant de la *professionalització* de la figura tutorial, però com tots els reptes educatius ens trobem dins d'un procés, procés de millora i sobretot d'enriquiment personal i individual. La gratificació que ens pot aportar la complicitat personal i la riquesa de la comunicació són continguts intrínsecs a la tasca de la docència.

Estem parlant de dos aspectes fonamentals en la pràctica diària a l'aula i que estan afectats pel tipus de vincle que haguem creat:

- la disponibilitat i l'actitud de ser-ho,
- l'escolta activa.

Hem reflexionat prou com a docents en la nostra disponibilitat i amb la resposta a sol·licitud quan un alumne ho demana?. De fet s'hauria d'evitar l'estar-hi sense ser-hi en les relacions humanes. En la tasca tutorial sobretot aquesta disponibilitat ha de ser contínua i no ha de ser qüestionable, això ens portaria a parlar de la incondicionalitat que el tutor ha de tenir amb els seus tutoritzats (tema que tractarem en l'apartat de les actituds)

D'altra banda, la manera com escoltem suposarà la creació d'un vincle o d'un altre. Es crearà confiança i complicitat, o al contrari. L'escolta ha de ser activa, i sobretot s'ha d'escoltar!!, la tutoria és més escoltar que parlar. La interacció ha d'existir però l'agent actiu és l'alumne, al que fem pensar per tal que sigui qui arribi a les seves pròpies conclusions. Una afirmació que ve dels temps antics, expressada pel mateix Sòcrates, que considerava que havíem de fer néixer del propi individu un procés inductiu, ja que la veritat de manera latent ja existia en la ment de cadascú. Tanmateix, en els nostres temps esdevé més difícil de fer; el ritme desenfrenat de la vida, no ens deixa aturar-nos, pensar i encara menys escoltar als altres. Com va dir el psicolingüista i filòsof John Langshaw (1911- 1960) en la seva obra pòstuma: "*Escoltar i parlar amb l'altre no és senzillament donar informació, sinó fer amb les paraules*". Langshaw considerava molt important la forma lingüística dels enunciats del que diem, i en la seva teoria va desenvolupar la idea de la vinculació entre l'acte locuti i la forma lingüística.

Per acabar volem recordar una frase que va dir la mestra i psicòloga Saumell (professora de l'Institut de Ciències de l'Educació - UB), en una de les sessions d'un curs de formació per a tutors que ens va fer en el Conservatori (curs 2011/2012): *“El treball de tutoria és com una pluja fina, que no et mulla, però cala”*. Aquestes paraules em van fer pensar, em van donar força i seguretat i, van resumir i definir amb una humil senzillesa el que vol dir fer aquest treball

2.2.12 La formació dels tutors inicial i permanent

La formació en tutoria dels professionals docents considerem que ha d'englobar tres nivells d'intervenció: el tutor, el grup docent (tot el claustre) i la direcció dels centres. En cadascun d'aquests tres nivells els professionals que els configuren han de tenir una formació si volen afrontar amb garantia les funcions que els corresponen.

L'eficàcia de l'acció tutorial dependrà en gran part de la formació que hagin rebut els seus integrants i no resultarà tan fàcil d'organitzar degut a la diversitat de tasques i a la gran heterogeneïtat dels professionals implicats. A més, si la formació vol ser efectiva haurà de tenir en compte la realitat i les necessitats dels claustres i dels centres: nivell d'implicació, nivell de formació inicial, funcions i tasques que hauran de fer-se, nivell de formació permanent que tenen...però els primers que han de viure la necessitat de formació són els propis professors.

Aquest procés de formació ha de permetre l'adequació i actualització de les tasques i competències a desenvolupar, a més de generar un canvi d'actitud i una manera diferent d'enfrontar-se a la tasca docent i tutorial.

No podem oblidar la doble dimensió que ha de tenir tota formació:

- com a desenvolupament personal (necessitat personal). El professorat ha d'estar convençut de la necessitat de formar-se
- i com a desenvolupament professional (necessitats professionals del professor i del propi centre). Un aspecte primordial i previ a la formació és la motivació del professorat per voler formar-se i estar constantment en situació de preparar-se per el desenvolupament professional.

Les dues dimensions han de poder-se compaginar i han de ser presents en qualsevol pla de formació.

La formació en general ha de ser en equip i amb un caràcter teòric- pràctic de recerca, considerant un model teòric que li serveixi de referència i de marc a tota l'activitat. En aquesta formació s'han de proposar estratègies per a la resolució de problemes amb els que es troba el professional de l'educació i de la tutoria en la pràctica quotidiana.

Els aspectes que sobre la formació s'han de tractar han de sorgir del propi equip docent i dels tutors i han de contextualitzar-se i emmarcar-se en projectes de formació que donin resposta a les necessitats reals.

Segons Alvarez Gonzalez (1995) tenim tres models en els que es basa la formació del professorat:

- el model racionalista- academicista

- el professorat és un professional racional,
- la pràctica educativa eficaç consisteix en l'aplicació directa de la teoria,
- sòlida formació inicial com a base per a la intervenció,
- imatge del professorat individualista i idealitzada,
- aprenentatge basat en la teoria i en l'adquisició de coneixements que són sustentants per la investigació científica,
- com a crítica podem dir que no es té en compte l'experiència pràctica del docent ni la reflexió.

- el model tècnic:

- la formació és el desenvolupament de les habilitats i competències que s'han de dominar per garantir una intervenció útil,
- la pràctica és un component fonamental en el procés de formació del professorat,
- la teoria sols té un valor tècnic o instrumental,
- el docent és un tècnic que ha d'aprendre coneixements i desenvolupar competències adequades a la seva actuació pràctica,
- com a crítica, no es pot separar la teoria de la pràctica i fomenta l'aïllament entre professionals i especialistes.

- el model reflexiu:

- la formació es basa en el desenvolupament de complexes competències professionals de pensament i d'acció,

- una intervenció eficaç requereix de l'exercici de la sabiduria pràctica, és dir, s'ha de saber discernir la resposta apropiada a cada situació complexa,
- es propicia el desenvolupament de la capacitat de comprensió situacional,
- es propicia el desenvolupament i construcció d'esquemes flexibles de pensament i acció que ajudin a enfrontar-se a cada context i facilitin respostes alternatives i fonamentades,
- hi ha un enteniment i interacció entre teoria i pràctica la formació és un procés complex d'interacció teòrico- pràctica,
- aquest model no té aspectes negatius i afavoreix la interacció entre la teoria i la pràctica de forma comprensiva i contextualitzada. El problema existeix en com desenvolupar el pensament reflexiu del professorat i la seva contextualització amb la realitat social i educativa.

El model professional que s'adopti en la formació en un centre i més específicament en el CMMB haurà de basar-se en el tipus de pràctica professional. Pel que fa al perfeccionament dels professionals ha de vincular-se a la pràctica professional i que la formació s'ha de fer en el propi lloc de treball. Aquesta és l'única manera que la formació es consolidi i pugui emmirallar-se en un pla d'acció tutorial.

En el següent quadre exposem els aspectes més essencials que s'haurien d'incloure en la formació:

Tipus de formació	Claustre de professors	Tutors
Qualitats i Capacitats	<ul style="list-style-type: none"> - experiència social i humana - actitud per a la relació i comunicació - autenticitat - acceptació de l'alumnat - comprensió de l'alumnat - actitud de comunicació i obertura - autoregulació emocional - capacitat de treballar en equip 	Com a membres del claustre serien les mateixes i a més tenir <i>bon humor</i>
Àmbits específics	<ul style="list-style-type: none"> - psicologia evolutiva - tècniques d'avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> - avaluació - avaluació psicopedagògica

	<ul style="list-style-type: none"> - tècniques de treball en grup - observació - desenvolupament curricular 	<ul style="list-style-type: none"> - psicologia de l'aprenentatge - criteris adaptació curricular - tècniques de:entrevistes, informe i seguiment - orientació professional - atenció a la diversitat - tècniques d'estudi - teoria i desenvolupament curricular - dinàmiques de grup
--	--	---

Quadre 7 - Aspectes a tenir en compte en la formació dels tutors

Com a conclusió apuntem, en relació al nostre Centre que mentre l'estructura del currículum estigui centrada en les disciplines acadèmiques serà molt difícil articular un projecte de tutoria des de coordenades curriculars, però si avancem i ho fem des de les àrees transversals -que serien els eixos de l'estructura curricular- es podrien dissenyar projectes curriculars de les diferents assignatures. El currículum actual permet un projecte de tutoria integrat en ell mateix, i per tant, es podrien abordar temes com els que apuntem seguidament, que també s'haurien de presentar en un programa de formació de tutors actualitzat a les necessitats del temps i de l'espai:

- por als errors (trascèndencia i reversibilitat de les decisions),
- models d'èxit basats en l'experiència i en el treball (contra els models venuts en la publicitat),
- relació entre l'àmbit públic i privat ,
- les relacions laborals i els conflictes de classe social,
- la recerca de feina,
- la funció d'estudiar.

La integració de les activitats d'orientació en el currículum és conflictiva perquè tant l'organització escolar com la concepció de la professionalitat del professorat, es basen en l'especialització, sobretot en els professors de secundària i en les de règim especial: música, dansa, arts plàstiques i esport. Quan un professional de l'educació es percep a si mateix la majoria de vegades, perd de vista la funció de l'educació i circumscriu la seva tasca professional a ser un transmissor de continguts i de tècnica sobre la seva matèria.

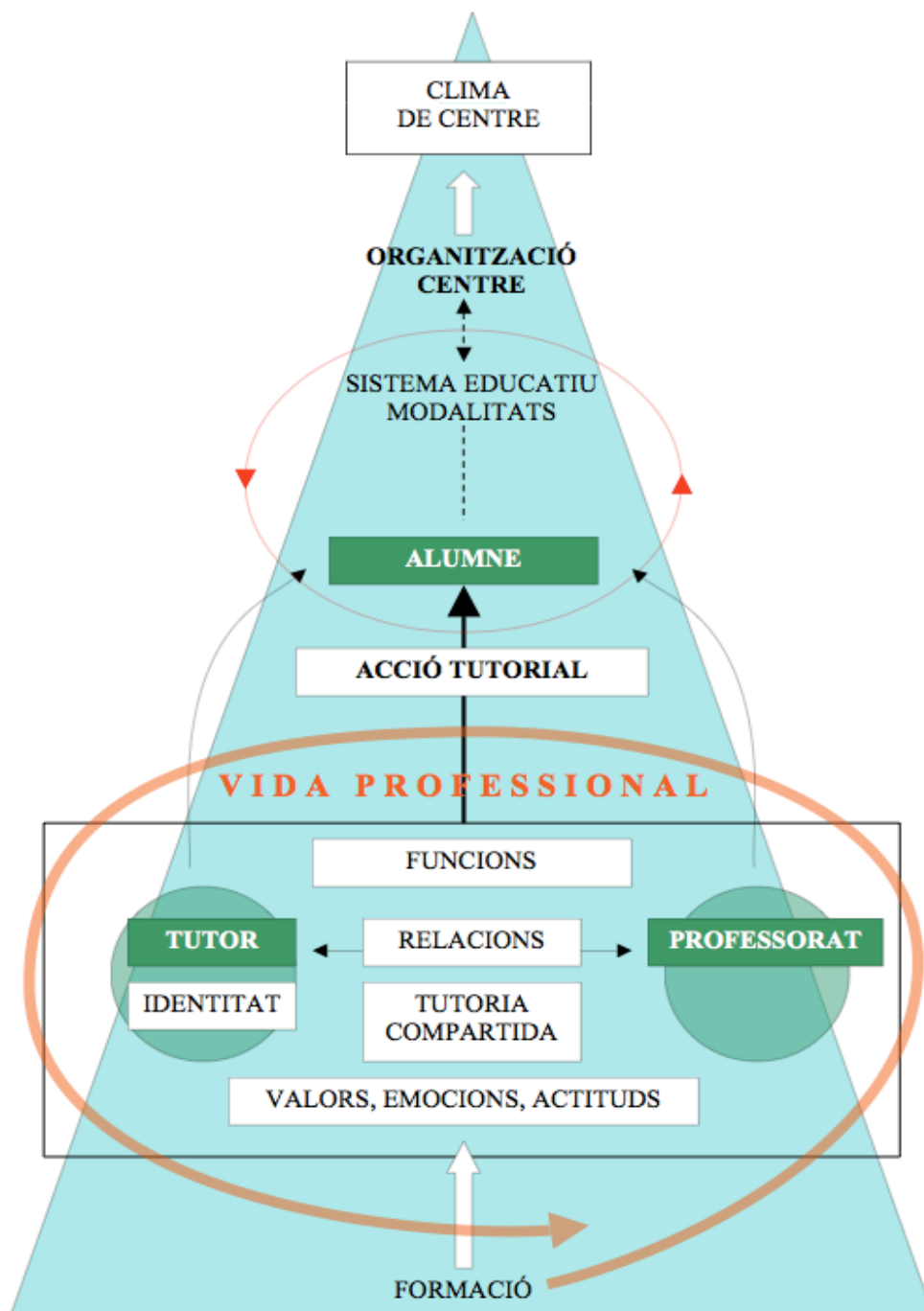
Continuant el discurs arribaríem a que la formació del professorat en general hauria de ser molt més exigent quan a requeriments i condicions que ha de tenir un futur docent.

Cal formació pedagògica i també cal vocació d'ensenyant. El valor de la vocació s'ha de transmetre en els processos formatius dels futurs docents i també ha d'extrapolar-se a les altres disciplines per tal d'evitar l'intrusisme d'aquells que opten per l'ensenyament com a sortida laboral. No és que no ni hagi prou en saber l'assignatura -la qual cosa em recorda el títol d'un llibre de J.M. Sancho (1993)-; el que passa és que per un professional de la docència és totalment insuficient sols saber de la seva assignatura, però encara pitjor quan va acompanyat d'un total desinterès en l'educació i els seus processos.

El docent ha de dominar la matèria però, a més, ha de saber com transmetre aquests continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) coneixent els seus alumnes i les diferents formes d'aprendre. No podem deixar de citar una frase de M. Recalcati (2016: 16) quan es pregunta que és un alumne i expressa *“¿no es aquel que todavía cree que una hora de clase puede cambiar la vida?”*.

2.2.13 Definició d'un mapa conceptual dels diferents constructes constitutius de l'acció tutorial per a un centre de formació musical

Des de l'estudi de tots els paràmetres comentats en els apartats anteriors, la doctoranda presenta el següent mapa de conceptes. Partint de la realitat quotidiana de l'alumne en el centre construïm un corpus teòric que ha de servir de base per l'acció tutorial al centre. L'acció tutorial, dirigida a l'alumnat, s'interconnectarà a la funció dels docents (tutoria compartida) que acompanyada pels processos de formació al llarg de la vida professional provocaran noves sinèrgies i complicitats amb l'organització del Centre. Aquesta comunicació serà l'inici d'un nou procés cap al desenvolupament professional, la millora del clima del centre, l'obtenció d'una cultura més corporativa i el creixement de la institució.



Gràfic 4 - Mapa conceptual d'elements constitutius de l'acció tutorial. Silvia Llanas, 2016

3. EL CONSERVATORI MUNICIPAL DE MÚSICA DE BARCELONA

3.1 Què és un Conservatori ?

Un conservatori és aquella institució on s'imparteixen classes relacionades amb les arts musicals. Encara que la majoria estan dedicats exclusivament a la música, també n'hi ha alguns que es dediquen a impartir classes de dansa, cant i declamació.

L'ensenyament de la música va començar lligada a la seva pràctica i podem dir que va tenir els seus orígens a Grècia, on va desenvolupar un paper moralitzador i pedagògic ja des de l'època d'Homer (segle X a.C.), tot i que com a centres d'ensenyament de música, el més semblant al que avui en dia coneixem i anomenem conservatori no van aparèixer fins a finals de l'Edat Mitjana (segle XV).

En general, els conservatoris solen evocar imatges d'escoles altament especialitzades que fan de la música el centre de la seva activitat. Si ens aproximem a ells en qualsevol lloc del món veure'm com és el teixit de la seva vida quotidiana: nois i noies que caminen presurosos amb els seus instruments, la qual cosa es delata per la forma de l'estoig, botigues que venen paper pautat i repertori musical, aparadors que inviten a somniar en l'adquisició d'algun instrument musical. Al traspasar la porta d'un conservatori, entrem plenament en un món sonor que, a la vegada que atrau també s'imposa: un piano que sona de lluny, un altre de més a prop, veus que vocalitzen, conjunts de cordes o un violí una biblioteca i al costat la fotocopiadora i les màquines de “*vending*”.

Ningú dubtaria que es tracta d'institucions plenament consagrades a l'estudi de la música, i que ocupen un lloc de privilegi en el teixit cultural de la societat. Però perquè els anomenem conservatoris i no escoles superiors-professionals, elementals de música, o centres de formació musical ?... En quin moment i sota quines circumstàncies van adquirir aquesta denominació?

Pot resultar-nos sorprenent el fet que l'origen del conservatori com a tal es remunti, al menys, a sis segles abans del nostre temps: neixen a la Itàlia del Renaixement entre els segles XV i XVI, i estretament vinculats a la vida dels convents i els monestirs, com els conservatoris "*Pietà dei Turchini*", "*Poveri di Gesù Cristo*", "*de Sant' Onofrio*" i, de "*Santa Maria di Loreto*".

Com la majoria, eren institucions destinades a la caritat pública, properes als asils per als pobres i intercanviables en les seves funcions amb els hospicis infantils del Veneto, es van conèixer genèricament com *Ospedales* (hospitals).

Aquests conservatoris o bé hospitals atenien preferentment a nens desemparats per diversos motius, molts d'ells orfes o abandonats, amb la finalitat d'encaminar-los a una vida útil, per la qual cosa els hi ensenyaven un ofici que els fes possible viure dignament, però també els canalitzaven, en la mesura que mostraven disposició cap a l'estudi d'algun instrument musical i particularment del cant, habilitant-los per a participar en les funcions religioses o per a integrar-se en el servei dels reis, prínceps, nobles o senyors.

L'atenció també es va dirigir, en institucions paral·leles i anys posteriors, a nenes, a adolescents, i fins i tot a dones desemparades, constituint així un dels primers espais d'educació formal femenina. Curiosament a mitjans del segle XVIII, d'una manera generalitzada, aquestes institucions de beneficència pública femenina assumiran el nom de Conservatori amb funcions de la seva conservació moral, de protegir-les i fins i tot posar remei al seu abandonament. En aquests llocs adquiriran oficis propers a tasques de casa i també s'hi arribar a regular el préstec d'aquests serveis de forma externa. Alguns d'aquests conservatoris es van orientar cap a la formació de conjunts orquestrals que van arribar a assolir una gran fama i ja des del segle anterior.

Alguns d'aquests conservatoris, també hospicis i orfenats, van arribar a una tan elevada qualitat en la formació musical, fos amb cors o conjunts instrumentals, que es van transformar en veritables escoles especialitzades, on participaven músics del raser de Vivaldi o bé Monteverdi.

La paraula “conservatori” va arribar a significar, finalment, la funció d’assistència social de preservar les poblacions més joves i desvalgudes dels perills morals propis de l’abandonament, i per extensió, de les funcions assumides per la institució com eren la conservació del llegat de la música sacra a través del seu ensenyament, la tasca dels copistes i la guarda física dels repertoris. Si analitzem retrospectivament la vida musical europea podrem explicar-nos perquè aquestes institucions de beneficència havien aconseguit acumular-conservar ja en el segle XVI tant capital musical.

L’Església, una vegada enfortida com a institució, al llarg de l’Edat Mitjana, va ser qui va estar en condicions de custodiar els béns culturals dels pobles, per altra banda el món de la cristiandat es va apropiat de l’esperit religiós en general. Aquest esperit es nodria de la música sagrada, patrimoni dels monestirs i de les catedrals, veritables centres de vida econòmica i cultural de l’època, i que competien entre ells en fastuositat i poder. Els eclesiàstics van permetre poc a poc que els laics entressin en els seus dominis, i d’aquesta manera compartir algunes de les seves riqueses com la musical. La fixació d’un sistema d’escriptura musical al voltant del segle XI, i gràcies a Guido d’Arezzo, va facilitar la transmissió d’aquests llegats entre alguns sectors de la població, certament molt selectes.

Ja en els segles XVI i XVII, tant la Reforma Religiosa dels protestants com la Contrareforma dels catòlics, van fer de la música un instrument de “*conversió*”; van ser anys d’esplendor i producció musical extrema, van donar lloc a veritables aportacions tant en el terreny de la creació musical com en el del cant coral i l’execució instrumental, sense obviar la construcció i conservació d’instruments musicals.

Per a aquesta època la capella musical, integrada prioritàriament a les catedrals, era tota una institució musical. El mestre de capella era una veritable autoritat, a la vegada que dominava la teoria i la pràctica de la música sacra, composava, executava i assumia la tasca d’instruir els nens i als joves, amb el propòsit que col·laboressin en els serveis eclesiàstics. Va arribar a donar-se en alguns casos que les capelles tingueren el seu propi conservatori.

El primer conservatori de Música creat en l’Estat Espanyol és el de Madrid (1831) com a resposta a la necessitat de formar professionals per als quadres artístics que el futur *Teatre Reial* anava a necessitar, tot i que aquesta primera aspiració, es va frustrar completament ja que el centre va acabar atenent altres funcions més trivials de la burgesia decimonònica. Tot i això, aquest primer conservatori va ser durant molt anys el referent per a la resta de Conservatoris que es van fundar posteriorment en el territori espanyol ja que no hi havia una normativa específica que els regulés. El Conservatori de Madrid és

imitat per la resta de conservatoris que es crearan, fins que el Decret de 16 de juny de 1905 proclama els requisits necessaris per a que els conservatoris de províncies, sostinguts per administracions locals i provincials, tinguessin validesa oficial. Tanmateix, el centralisme imperant en la pròpia Administració educativa i la falta de precisió de la normativa van afavorir el foment de l'arquetip del Conservatori de Madrid obligant als conservatoris de províncies a continuar remetent-se a la reglamentació del de Madrid, així com la planificació curricular que va desenvolupar el claustre d'aquest centre.

Efectivament fins a la promulgació del Decret 2618/1966, de 10 de setembre, l'Estat Espanyol no regularà específicament els conservatoris de tot el territori situats en altres localitats o províncies. La situació és tal que, tant la distribució d'assignatures i especialitats com els procediments d'avaluació, qualificacions i promoció dels alumnes aplicats en els Conservatoris de províncies fins al 1966, serien els mateixos que els del Conservatori de Madrid.

El model formatiu dels conservatoris és tradicional i no s'ha adaptat als nous perfils que demana la societat actual. Els conservatoris s'han centrat sobretot en la formació d'instrumentistes, la qual cosa ha estat alimentat pel mite romàntic del solista virtuós on l'ensenyament confiava més en el talent personal que en la formació. L'atenció als músics d'orquestra i de conjunt ha millorat molt en les últims anys, tot i que encara s'enfronta a deficiències com ara l'absència d'auditoris i sales per l'assaig adequades a l'activitat orquestral o camerística en els propis centres d'ensenyament. Altres branques com la composició, la direcció, la pedagogia o la musicologia han tingut una presència en molts casos testimonials. Per altra banda, les universitats han assumit especialitats com la pedagogia o bé la musicologia amb molt més dinamisme que els conservatoris.

El cisma medieval entre la música especulativa i la música pràctica està present encara avui tant en la universitat, disposada a incorporar els aspectes teòrics amb la musicologia al davant però no la música pràctica, com en els conservatoris on l'hegemonia dels instrumentistes imposa unes formes gremials d'aprenentatge basades en l'ofici abans que en la formació integral del músic. El que preocupa a la majoria de professors d'alumnes és aprendre a tocar bé l'instrument. El virtuosisme, requereix una dedicació enorme, i aquells que es concentren en aquesta fita dubten de la utilitat que poden tenir les assignatures considerades complementàries.

Pedrell (1909), compositor, crític i pedagog català, a principis de segle XX ja es referia a que hi havia professorat de música que es formava en l'exercici mecànic i sense els

coneixements necessaris per a crear una música adaptada a cada context *i tenint en oci perfecte la facultat de pensar.*

Ara els conservatoris professionals continuen ubicats en un territori indefinit que no fa honor al seu apel·latiu de professional. Els estudis superiors de música continuen buscant un lloc propi. La reforma del 1990 els va separar brutalment del graus precedents, de forma física en primer lloc, però sense acompanyar aquesta segregació d'altres mesures. La integració d'aquests ensenyaments en el l'Espai Superior de l'Educació Europea suposarà una nova reforma dels plans d'estudis, amb l'adopció de crèdits europeus i de plans d'estudis compatibles. Ara s'hauria de treballar per diferenciar entre el que es considera *professional* i el que equival a *superior*, i per això, caldria canviar seriosament el grau professional en una direcció diferent de com les lleis han fixat; esdevindria necessari que els conservatoris de grau mig es professionalitzessin, per tal que els conservatoris superiors poguessin abordar les feines que els hi pertoquen sobre una base ferma i uns estudis previs.

La música té en la nostra societat una presència cada dia més ampla i variada, però les institucions educatives fan prevaldre sobretot la música clàssica occidental pertanyent al patrimoni artístic del segle XVIII o XIX. Encara que la valoració de la música per ser d'un estil o un altre és avui insostenible, la pretensió de superioritats de la música clàssica continua present en moltes opinions i a través de les estructures acadèmiques. Com ja comentava Schaffer (1994) fa uns anys, els conservatoris s'haurien d'obrir a tot tipus de músiques, estils i sons per tal de no continuant alimentant aquest *monocultiu* musical. Per imperatiu polític i també per tal de propiciar altres visions estètiques, alguns conservatoris en l'actualitat han diversificat la seva oferta amb pinzellades d'altres músiques (música antiga, música contemporània, músiques i instruments folklòrics) tot i que encara dins d'un model estètic que segueix en part ancorat en altres temps i que encara no ha aconseguit obrir-se a les realitats socials dels nostres temps.

3.2 El Conservatori Municipal de Música de Barcelona. Origen i realitat. Bases normatives.

En tota recerca és necessari fer un estudi del context on es desenvolupa, en aquest cas el Conservatori Municipal de Música de Barcelona (CMMB).

El CMMB és una institució centenària, que ja ha acomplert 130 anys i que va tenir el seu origen en la primera Escola Municipal de Música de Barcelona creada el dimarts 2 de març de l'any 1886 per part de l'Ajuntament de la ciutat.

Una iniciativa que es va impulsar per organitzar la formació musical pública a la ciutat de manera estructurada i rigorosa, en clara sintonia amb la tendència evolutiva que s'estava implantant a diferents ciutats d'Europa.

El 2 de març de 1886, el Consistori va crear la Banda-Orquestra Municipal de Música de Barcelona que tindria en l'alumnat d'aquesta primera escola municipal de música de la ciutat possibles candidats per anar incorporant de manera progressiva.

L'Ajuntament de Barcelona va nomenar director a Josep Rodoreda per considerar-lo un dels valors més sòlids per posar en marxa la tasca d'organització i estructuració del centre i de l'educació musical pública a la ciutat. L'Escola es va ubicar inicialment al carrer Lledó i 10 anys més tard, i davant la necessitat de disposar de més espai, es va traslladar a un edifici més gran situat al Parc de la Ciutadella, concretament, al Castell dels Tres Dragons, nom popular de l'edifici modernista que durant l'Exposició Universal de 1888 va ser cafè-restaurant.

Després de la direcció de Rodoreda, va ser director el mestre Nicolau qui va desenvolupar la seva tasca durant 34 anys i, entre altres coses, va iniciar la renovació de la pedagogia musical i l'organització professionalitzada en la gestió del centre.

L'any 1911 es creà el càrrec de sotsdirector, que ocupà Enric Morera fins l'any 1935. L'any 1930, quan es va haver d'elegir nou director, Lluís Millet -de tendència més conservadora que Morera i candidat preferit del consistori- passà a ocupar el càrrec, fet que generà una notable polèmica. El 10 de juny l'any 1928, l'escola es va establir de manera definitiva a l'actual seu del carrer Bruc, 110-112/ carrer València, en un edifici obra de l'arquitecte municipal Antoni de Falguera. Millet deixà el càrrec l'any de l'acabament de la Guerra Civil Espanyola i l'any següent el succeí Joan Baptista Lambert fins el 1945.

Fou en aquest període quan passà de ser Escola de Música a Conservatori, exactament l'any 1944 que mitjançant un decret del govern central, aquesta escola municipal de música de Barcelona es va reconvertir en el Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona, segons va informar el "*Boletín Oficial del Estado*" en data 18 de febrer d'aquell any. Lambert en el darrer any del seu mandat implantà un pla d'estudis nou, fonamentat en el decret promulgat l'any 1942 que ordenava els estudis dels conservatoris de tot l'Estat.

En morir Lambert acceptà el càrrec Joaquim Zamacois que en fou el director fins l'any 1965 període en el qual es van fer contactes amb altres conservatoris europeus, i van ser-hi convidats personatges de gran renom, i s'inauguraren tant una càtedra de música antiga com el Museu de la Música de Barcelona.

L'any 1952 va rebre el nomenament de sotsdirector Joan Pich Santasusana que succeí a Zamacois de manera interina fins l'any 1968 i amb nomenament fins l'any 1977, ja en l'època dels primers ajuntaments democràtics.

En sintonia amb els temps Zamacois va fer importants esforços per regularitzar la institució, així com per descentralitzar-la, atès que continuava essent -i hi continuaria durant molts anys- l'única institució d'educació musical de caràcter públic a la ciutat. A més, va ser en el seu mandat quan es va implantar en aquest conservatori -i en la resta de l'Estat Espanyol- el nou pla d'estudis que emergia del decret publicat l'any 1966 i que hauria de regir l'educació musical professional a l'Estat durant més de quatre dècades. De cara a facilitar que els alumnes poguessin oferir concerts en el seu període de formació va planificar la construcció de l'auditori, que inauguraria Xavier Turull que havia estat designat director l'any 1977. En aquest període va haver-hi una certa estabilitat, es va formar l'orquestra d'estudiants, dirigida per Edmon Colomer, i el Museu de la Música es traslladà a la Casa Quadras; també es van fer els primers passos per a la creació de la Biblioteca del Conservatori.

Desavinences amb l'Ajuntament portaren a Turull a dimitir l'any 1982 i el succeí Marçal Gols imposat des del consistori i que portà a terme la descentralització del grau elemental i va limitar la matrícula en determinats instruments pretenent fer-ne créixer en uns altres. Això va provocar la disminució de professorat en algunes especialitats i una certa incentivació de la matrícula als instruments de corda.

Però el claustre de la institució no entengué aquestes reformes i Gols va ser destituït finalment, substituïnt-lo Pilar Figueras, també com a càrrec polític imposat per l'Ajuntament). Després Francesca Ruiz (1988-1997), professora del centre i sorgida d'unes eleccions després de bastants anys de directors imposats. Després es va anomenar des del Consistori, a Carme Vilà (1997-2000), professora del Claustre, amb la pretensió de tenir una direcció artística, que fos una direcció *de palla* i deixés les decisions i la gestió a un càrrec de confiança nomenat per l'Ajuntament. Vilà va dimitir perquè no va consentir portar a terme aquest paper que se li pretenia oferir i va ser en les eleccions de l'any 2000 que Ma. Teresa Roig va assumir la direcció del centre pel període 2000-2004. Després d'intentar desprestigiar aquest direcció legítima, per part de la Direcció de

Centres de l'IMEB i del càrrec creat al marge de les lleis (càrrec de lliure designació i no docent), per tal de cessar-la, Ma. T. Roig dimiteix i el següents quatre anys engloben una etapa sense direcció i gestionada per aquest càrrec de confiança. Una gerència amb funcions directives, que es va mantenir al llarg del període 2005 a 2008 i que va ser imposada i creada en contra de l'opinió del claustre de professorat, famílies i fins i tot de l'alumnat.

Actualment, s'ha aconseguit estabilitat de les mans del reconegut compositor Albert Llanas, Premi de Música Ciutat de Barcelona (1987) i *Premio Reina Sofia de Composición Musical*, (1996), professor del centre que el dirigeix des del curs 2008-2009, recolzat pel Claustre i sorgit d'un procés de selecció per a la direcció, tal i com establiria la LOE.

Les bases legals

Des del punt de vista formatiu, el Conservatori Municipal de Música de Barcelona és un centre públic educatiu català que ofereix ensenyaments musicals professionals dins dels marcs que la Llei Orgànica d'Educació (LOE) i la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) atorguen als conservatoris professionals per impartir aquesta tipologia d'estudis.

Els estudiants que volen accedir a aquests estudis professionals han de realitzar una prova d'accés regulada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Els estudis els realitzen al llarg de 6 anys i el període màxim de permanència en el centre és de 8 anys (decret 25/08, art. 12). Finalitzada satisfactòriament la formació s'obté el Títol Professional de Música.

La franja d'edats de l'alumnat és, de forma majoritària, dels 12 fins als 18 anys, malgrat que en determinades especialitats l'alumnat roman al centre fins a edats més avançades. En funció de l'edat, simultanegen els estudis musicals amb als reglats obligatoris de l'ESO, o amb altres no obligatoris, com el batxillerat, universitat o d'altres de formació professional.

En el Conservatori Municipal de Música de Barcelona es poden cursar diferents especialitats en funció de la futura professionalització de l'estudiant. Al llarg d'aquests estudis, tot l'alumnat ha d'assolir competències que impliquen coneixements, habilitats i valors bàsics i específics de la professió (Decret 25/2008). Els coneixements de la realitat musical catalana des de la visió teòrica i pràctica així com les relacions, connexions i influències en els diferents moments històrics i de la diversitat actual esdevenen aspectes importants de formació.

Els aspectes exposats i el Projecte Educatiu de Centre, que té la institució, porten a definir el Conservatori Municipal de Música de Barcelona com un centre que té com a missió oferir ensenyaments musicals en els àmbits instrumentals i teòrics adreçats a estudiants amb coneixements previs que vulguin obtenir el Títol Professional de Música i/o aprofundir en la seva formació.

El Conservatori Municipal de Música de Barcelona fa seves les orientacions fonamentals que es recullen en el decret 25/2008 i les desenvolupa i amplia a través d'un Projecte Curricular i un pla d'estudis que recull la seva línia pedagògica.

El decret diu en el seu preàmbul:

“La formació i la pràctica musical tenen innegables valors. L'activitat musical, a més d'implicar el domini del llenguatge musical i la tècnica de l'instrument, comprèn el desenvolupament d'altres qualitats personals que no són exclusives del camp musical com són, entre d'altres, el desenvolupament de l'expressivitat, la creativitat, la memòria, la consciència corporal, el pensament abstracte, l'actuació davant d'un públic, i les tècniques d'estudi que inclouen la planificació i l'autoavaluació, qualitats que són totes elles positives per a la formació general de la persona”.

Cal destacar que el Decret 331/1994, de l'ordenació curricular dels ensenyaments musicals de grau mitjà, va significar un gran avenç en l'organització de l'ensenyament a l'entorn de la interpretació individual i col·lectiva de l'instrument, amb la voluntat que l'alumnat visqués en el centre situacions similars a les del món professional, i amb la responsabilitat de posar els fonaments per cursar amb èxit el grau superior.

La finalitat dels ensenyaments professionals de música és la de donar a l'alumnat la capacitat musical necessària tant per afrontar la pràctica musical de manera autònoma com per optar per la continuïtat dels estudis musicals en el grau superior amb l'orientació i preparació suficients, a més de potenciar en tots els àmbits els valors propis i específics de la pràctica i l'estudi de la música, entre ells l'excel·lència, la creativitat i la innovació, la comunicació, el treball en equip i els valors humans, cabdals en la formació general dels joves i de les joves, continuïn o no la seva vinculació a l'estudi o a l'exercici professional de la música.

Per altra banda, es potencia el principi d'autonomia de centres, enfortint i augmentant el seu grau de responsabilitat i compromís, amb la flexibilització del currículum que es proposa obert, amb un nombre d'hores lectives a disposició de cada centre molt superior al que establia el decret anterior, amb la finalitat d'elaborar projectes educatius propis i incentivar el desenvolupament de la creativitat i la implicació dels equips de professors i

professores que l'han d'implantar.

El Conservatori Municipal de Música de Barcelona recull tots els aspectes legiscats i a més afegeix aspectes específics i propis de la personalitat del Centre.

Fa principal incidència en la coordinació entre les diferents assignatures i la transversalitat dels continguts de manera que la metodologia emprada a les classes d'instrument, de cambra i d'agrupacions, farà que el professor utilitzi i faci utilitzar els conceptes teòrics propis de les assignatures de Llenguatge musical, Harmonia contrapunt i forma, i Història de la música. Aquesta aplicació pràctica dels conceptes teòrics serà molt útil per aconseguir unes versions més fonamentades de les obres interpretades, servint també per a la interpretació de memòria i la improvisació i, alhora, per a consolidar l'aprenentatge dels conceptes més teòrics.

També, el Conservatori Municipal de Música de Barcelona, defineix com itineraris diferenciats, la música moderna i el jazz, aspecte que malgrat no tenir tradició, hi ha la voluntat de incidir-hi. Altres especialitats a considerar i sobre les que el Projecte Curricular de Centre roman obert, són el de les músiques antigues, tradicionals i contemporànies, la sonologia, l'ensenyament de la música, etc.

L'itinerari que se segueix al Conservatori Municipal de Música de Barcelona és únic, en el moment de la redacció d'aquest document. La matèria central és la d'instrument (seguint les especialitats que marca el decret-, i la pràctica individual i col·lectiva de la música esdevenen activitats centrals en la formació de l'alumnat. En aquest context, la tasca del professor repertorista esdevé una estratègia fonamental per a la classe d'instrument de les especialitats que ho requereixen. Les matèries teòriques estableixen mecanismes verticals i horitzontals a fi i efecte de cercar l'adequada complexitat que mena a una formació el més completa possible. En els nivells finals dels estudis professionals el pes específic de les diferents matèries del currículum reben una ponderació diferent en funció de les orientacions de l'alumnat que vol continuar estudis superiors de música. L'oferta de matèries optatives és més àmplia a 5è i 6è cursos, amb presència d'optatives específiques i/o de reforç i on l'acció de tutoria i l'orientació pedagògica esdevenen estratègies de suport importants per tal de personalitzar els currículums.

D'acord amb el criteri d'autonomia, que el Conservatori Municipal de Música de Barcelona assumeix i amb el seu PEC, l'equip docent defensa la necessitat formativa que hi ha respecte a la formació polifònica instrumental. Aquest reforç curricular dona sens dubte una visió més àmplia del fet musical que, encara que es desprèn de l'esperit integrador del Decret, hi manca de manera explícita. Aquesta formació, complementa i fa

més sòlid el coneixement musical a l'atorgar més eines per a la seva comprensió. A partir de l'assignatura optativa de piano complementari, que ja forma part del pla d'estudis, resulta indispensable una renovació pel que fa a les competències a assolir al terme dels estudis professionals de música. De la implicació de tot el professorat i del treball transversal entre les diferents matèries que conformen el currículum menarà un disseny optimitzat de les competències, continguts i metodologies d'aquesta matèria obligatòria del centre.

3.3 L'organització del Centre - CMMB

El Conservatori, i la seva organització, constitueixen un camp de treball i d'estudi complex. Amb això volem dir que és un món dinàmic, obert i canviant, en el que es posen de manifest interessos i tensions personals i col·lectives, de vegades amb un caire ideològic i polític. Però també és, potser per tot el que acabem de dir, un món atractiu i engrescador.

Tots els sectors del conservatori són parts fonamentals de l'estructura del nostre sistema en tant que són el marc físic i relacional en el qual es porta a terme l'acció docent més bàsica, la que s'estableix entre el mestre, professor o formador i l'aprenent. En aquesta simplicitat i en la seva importància i en el poder social rau la seva complexitat. En el conservatori i s'organitzen i gestionen continguts educatius, béns materials, relacions socials i, sobretot, persones. I pel que fa a les persones, aquestes són també de caire molt divers: alumnes, pares i mares, professorat, entorn social. Així doncs, com a institució, aquesta és diversa i dinàmica.

La realitat organitzativa del conservatori en el seu sentit més ampli i obert, és a dir des del punt de vista de la dinàmica organitzativa i de la gestió de continguts i de persones, ha de facilitar als estudiants la possibilitat de reflexionar i raonar a partir de casos i situacions reals, i preparar la seva possible actuació futura com a músics o bé docents.

És fonamental, per tal d'obtenir referents per a l'anàlisi i la interpretació de la realitat organitzativa del conservatori, tenir una visió des dels diferents sectors de la comunitat educativa per a poder intervenir-hi en l'organització com a sistema, en la gestió i en les pràctiques professionals i docents que sens dubte en sortiran afectades.

Seguidament expliquem l'organigrama organitzatiu del Conservatori.

Partint de la LOE i de la LEC, l'organització del centre contempla:

- Òrgans de govern col·legiats
 - unipersonals: direcció, cap d'estudis, secretaria acadèmica i coordinació pedagògica amb les funcions específiques assignades en els corresponents decrets que desenvolupen els principis bàsics de la LOE i la LEC: decret d'autonomia de centres i el decret de direcció. La normativa contempla la possibilitat de disposar d'un càrrec gestor econòmic associat a l'equip directiu. Les funcions específiques de cada càrrec són:
 - Direcció:
 - Coordinació general de tota l'activitat del centre i cap de l'Àrea d'innovació pedagògica i formació
 - Gestió elaboració PCC
 - Coordinació informàtica
 - Formació professorat
 - Actualització documents institucionals
 - AMPA
 - Cap de tot el personal adscrit al centre
 - Cap d'estudis
 - Cap de l'Àrea de logística interna
 - Gestió del PAT i de l'àrea de tutoria
 - Aulari i espais del centre
 - Premis d'honor
 - Jornades de portes obertes
 - Audicions internes
 - Organització horaris del centre
 - Permisos professorat
 - Repertori
 - Relacions amb centres Grau superior
 - Gestió classes magistrals alumnat
 - Formació professorat
 - Actualització documents institucionals del centre
 - AMPA
 - Cap de tot el personal adscrit al centre
 - Secretària acadèmica
 - Cap de l'Àrea de tutoria i avaluació
 - Juntes d'avaluació
 - Normativa acadèmica
 - Vida acadèmica alumnat
 - Secretaria del consell escolar, claustre i equip d'innovació i formació pedagògica

- Seguiment legislació vigent
 - Proves d'accés
 - IES
 - Matrícula (criteris i processos)
 - Autorització assignatures optatives
- Coordinació pedagògica
 - Cap de l'Àrea d'activitats col·lective
 - Orquestra simfònica
 - Orquestra de corda
 - Grups instrumentals
 - Cobla
 - Banda
 - Música de cambra
 - Banc d'instruments
 - Concurs solistes
 - Concert Auditori
 - Intercanvis amb altres centres
- Consell Escolar, que és l'òrgan de control i participació de tota la comunitat educativa: professorat, alumnat, pares i mares, direcció, pas i administració.
 - Claustre de professorat: Format en l'actualitat per 67 professors i organitzat en 6 departaments didàctics. D'acord amb el que estableix l'antic Reglament de Règim Intern (RRI) que ha quedat integrat en les *Normes d'Organització i Funcionament del centre (NOFC)*, el departament és l'estructura bàsica de funcionament acadèmic; està constituït pels professors que imparteixen una mateixa especialitat o especialitats diferents *amb un nexa comú*. Cada membre del claustre forma part d'un únic departament. Les qüestions tractades en les reunions de departament seran preferentment d'ordre general (no d'especialitat) i d'interès de tot el claustre. D'aquesta manera, l'organització departamental potencia una gestió del centre més participativa i responsable, permetent que la presa de decisions sigui en molts casos fruit dels consens entre l'equip directiu i els caps de departament, en representació de tot el claustre. Els departaments del Conservatori són:
 - Corda
 - Piano
 - Instruments polifònics

- Cant
- Llenguatge musical i matèries interdisciplinars
- Vent i Percussió

En centre s'organitza en quatre àrees amb caràcter transversal als departaments didàctics i als òrgans de govern:

- Àrea d'innovació pedagògica i formació: és responsabilitat de la Direcció que és qui supervisa i coordina tota la activitat del centre. Està conformada pels caps d'àrea, caps de departament i els caps de projectes. Té establertes les següents funcions:
 - Elaboració, gestió i actualització del PCC.
 - Coordinació informàtica.
 - Formació del professorat.

- Àrea de logística interna: el responsable és el cap d'estudis qui coordina aspectes d'organització interna, així com les relacions externes amb escoles i centres superiors. Les seves funcions en relació a aquesta àrea són:
 - Organització general del curs (oferta educativa, horaris del professorat, gestió aulari).
 - Organització premis d'honor.
 - Coordinació jornades de música i audicions.
 - Organització professors repertoristes.
 - Seguiment del PAT i del PCC.

- Àrea de tutoria i avaluació: la conformen tot el professorat-tutor. Coordina les accions de tutoria i avaluació. N'és directament responsable el secretari acadèmic en les qüestions d'avaluació i el cap d'estudis en la gestió del PAT. Té com a funcions:
 - Vetllar per la millora dels mecanismes d'avaluació.
 - Tenir cura de l'equilibri físic i psicològic de l'alumnat.
 - Coordinar les accions del grup ATA

- Àrea d'activitats col·lectives: n'és responsable la coordinació pedagògica. La conforma tot el professorat involucrat en les activitats de conjunt del Conservatori: orquestres, banda, cobla, grups instrumentals i música de cambra. Les seves funcions són:
 - Coordinar les activitats de conjunt del Conservatori.
 - Dissenyar projectes específics de música de cambra.
 - Decidir el repertori a treballar en cada agrupació.

- Gestionar intercanvis dels nostres conjunts amb altres centres dins i fora del territori.

En els darrers anys, des del curs 2015/2016, s'ha iniciat la formació de la xarxa de delegats i subdelegats d'alumnes, gestionada per l'alumnat representant en el Consell Escolar del Conservatori. Tanmateix, hi ha constituïda l'Associació de Mares i Pares del Conservatori amb el nom AMPA Bruc. Tant l'AMPA com la xarxa de delegats participen en la gestió del centre i col·laboren amb els òrgans de govern per dur a terme diverses activitats com intercanvis trobades o bé concerts, per citar alguns exemples.

3.4 El Projecte Educatiu del Centre

El Conservatori Municipal de Música de Barcelona (CMMB) té un Projecte Educatiu del Centre (PEC) acceptat i aprovat pel Claustre del professorat. A continuació s'exposen alguns trets característics d'aquest projecte i del Projecte curricular del Centre (PCC) que donen base al projecte d'acció tutorial que cal elaborar i implementar.

El CMMB és centre que té com a missió oferir ensenyaments musicals en els àmbits instrumentals i teòrics adreçats a estudiants amb coneixements previs que vulguin obtenir el Títol Professional de Música i/o aprofundir en la seva formació. La finalitat del Projecte Curricular del Centre al Conservatori Municipal de Música és el de tenir planificats i estructurats els coneixements que imparteix aquesta institució en les diferents especialitats, d'acord amb la seva missió, la ideologia pedagògica i el seu esperit d'innovació en funció del context.

S'han establert a nivell de centre, i a partir del desenvolupament dels principis del Decret 25/08 i del PEC, les següents competències a assolir per l'alumnat:

1.- Generals

- Conèixer el patrimoni musical i comprendre la seva contribució en el marc cultural i social.
- Cultivar la capacitat d'anàlisi i valoració de la qualitat musical.
- Forjar un criteri artístic propi, fonamentat en el coneixement, l'audició i la pràctica musical.
- Desenvolupar la sensibilitat musical com a mitjà d'enriquiment personal, i extreure'n els aspectes més idonis per al propi creixement.
- Participar en activitats individuals i col·lectives que permetin l'experiència de comunicar i compartir la música amb els altres.
- Entendre i saber expressar conceptes musicals en la seva terminologia específica.

- Comprendre, estimar i gaudir del coneixement sense fons que suposa el dedicar-se a la música.
- Desenvolupar l'esperit creatiu en tots els àmbits de l'activitat musical.
- "Aprendre a aprendre": adquirir hàbits de responsabilitat sobre el propi procés d'aprenentatge.
- Saber integrar-se i treballar en equip.

2.- Específiques

- Adquirir consciència de les pròpies capacitats i limitacions, a fi i efecte de desenvolupar les estratègies de treball adequades per aconseguir el màxim rendiment, fomentant una planificació de l'estudi coherent i la capacitat d'autoregular el desenvolupament d'aquesta planificació.
- Interrelacionar i aplicar els continguts i objectius de les assignatures de l'especificitat escollida, amb la finalitat d'aconseguir una expressió musical de qualitat.
- Conèixer i dominar els aspectes fonamentals del llenguatge musical, les seves característiques, terminologia, funcions i transformacions en els diversos contextos històrics.
- Conèixer i desenvolupar les tècniques de l'instrument o de la veu, i saber aplicar-les d'acord amb les exigències de l'execució i interpretació artística de les obres.
- Valorar el domini del cos i la ment per utilitzar amb seguretat la tècnica i concentrar-se en l'audició i la interpretació, tot tenint cura i respecte pel propi cos.
- Desenvolupar l'oïda interna com a base de l'afinació. De l'audició harmònica i de la creació i la interpretació musicals.
- Fomentar l'adquisició de les capacitats intel·lectuals i els reflexes necessaris per poder fer front amb solvència les contingències pròpies de la realitat interpretativa.
- Desenvolupar les tècniques de la lectura a vista, la transposició i la improvisació.
- Cultivar un caràcter artístic personal que permeti crear versions pròpies de les obres interpretades, fonamentades en el coneixement dels aspectes teòrics i en el domini de la tècnica instrumental.
- Contribuir a crear versions d'obres musicals interpretades en agrupacions sense direcció, treballant conjuntament per a obtenir una lectura col·lectiva, consensuada a partir de les aportacions individuals de cadascun dels seus integrants.
- Participar en versions d'obres musicals interpretades en agrupacions amb direcció, essent capaç d'executar amb precisió les indicacions de la direcció.
- Assolir les capacitats necessàries per interpretar en públic, de manera individual i col·lectiva: concentració, autocontrol, domini de la memòria, capacitat comunicativa.
- Desenvolupar la capacitat autocrítica necessària per tal de fer de la pràctica instrumental i vocal, i de l'anàlisi d'aquest exercici, un espai d'aprenentatge.
- Exercitar la memòria musical com a eina d'ajut a la concentració en les interpretacions.
- Comptar amb uns coneixements bàsics de piano, per als estudiants d'instruments monòdics

que els ajudaran a dur a la pràctica i de forma individual, aspectes musicals com l'harmonia, la poliritmia o la polifonia, entre d'altres.

- Preparar l'alumnat per l'ús responsable i crític de les tecnologies de la informàtica i la comunicació en l'àmbit personal i acadèmic.
- Treballar l'agilitat i correcció del llenguatge musical, mitjançant les metodologies adequades, per tal d'assolir un òptim nivell de lectura i comprensió.
- Aprofundir en l'execució de la precisió rítmica i en l'interiorització del temps.
- Potenciar l'expressió artística-musical.
- Fomentar el coneixement analític de les obres a fi i efecte de millorar la seva comprensió i desenvolupar estratègies interpretatives sòlides i convincents.

Des de la perspectiva del Centre i del Professorat es considera que l'adaptació continua del PCC a la realitat cultural i a la innovació, serà un objectiu permanent., de la qual cosa el Pla d'Acció Tutorial també serà un document viu i adaptable.

La gran riquesa de l'estudi i pràctica de la música esdevé una eina d'anàlisi permanent per a la millora de la tasca formativa de l'alumnat del Conservatori. La coordinació i el lideratge del debat sobre els mecanismes de coordinació entre les diferents matèries del currículum correspon a la direcció del centre i als caps de departament, que treballaran conjuntament amb l'Àrea de tutoria i Avaluació.

El seguiment dels distints processos, l'establiment d'indicadors i la posterior avaluació de tots ells actuaran com a mecanismes correctors de les possibles manques de coordinació i d'eines de millora de tot el procés educatiu.

El Conservatori com a centre que imparteix estudis professionals reglamentats té com a objectiu que l'alumnat aprofundeixi en els seus coneixements musicals, però també que en gaudeixi. Atès el fet que la música comporta un conjunt de pràctiques amb irradiacions socials i culturals, esdevé indispensable l'aconseguir que l'alumnat s'insereixi activament en elles i les visqui amb intensitat. Per això el paper de la tutoria i de l'àrea responsable de les tasques orientatives és molt significatiu i important.

La línia metodològica

S'entén que per assolir una veritable inserció de l'alumnat en els processos socials musicals cal que aquest pugui exercir com a receptor/actor de missatges i continguts

musicals. És per això que la metodologia emprada cerca la adequada combinació d'activitats que preparin aquest alumnat en les capacitats interpretatives (vocals i instrumentals) i de creació, així com les audició, lectura de partitures, i en les de reflexió, discussió i debat sobre aquests i altres elements vinculats a la música. Per altra banda, el Conservatori dissenya, si cal, materials curriculars tant d'ús individual com col·lectiu per a totes les assignatures i nivells.

Tot i que s'opta per un ensenyament reglamentat, és a dir distribuït per assignatures, es considera absolutament necessària la interdisciplinarietat que afecti sobretot a aquests processos musicals que considerem troncats (recepció, emissió i reflexió) i que hauran d'estar presents en totes les assignatures. Només d'aquesta manera l'alumnat podrà dur a terme la necessària globalització dels ensenyaments que rep al centre. La qual cosa li permetrà concebre i viure la música com a fenomen global.

Per a aquesta mateixa dimensió social del fet musical es potenciaran els ensenyaments col·lectius i la pràctica musical en grup. L'assignatura de llenguatge musical és la ideal per ser impartida en grups. Cal recalcar la importància que es dona en el nostre centre a la pràctica de conjunt; tots els alumnes del Conservatori reben algun tipus d'ensenyament col·lectiu i s'integren en algunes de les dinàmiques col·lectives (coral, conjunts, classes col·lectives d'instrument, etc.). Així mateix el Conservatori treballa per posar en joc totes les estratègies possibles per a que s'incrementi progressivament el nombre d'alumnat matriculat en aquelles especialitats instrumentals que més bé permeten la pràctica col·lectiva de la música.

És aquesta mateixa concepció la que fa que la metodologia a totes les assignatures i nivells supediti la lectura i escriptura musical a la pròpia pràctica. Es considera que tradicionalment l'aprenentatge musical ha estat excessivament centrat en la seva intel·lectualitat i que si bé és bàsic aquest coneixement basat en la significació, cal fer un pas endavant per donar-li a aquest enfocament una didàctica de la qual se'n derivi un aprenentatge més funcional.

El Conservatori entén que el repertori de cada especialitat amb el qual es treballa és, bàsicament, el material que permet l'aplicació d'unes activitats d'ensenyament-aprenentatge-avaluació que permeten l'aprenentatge i l'avaluació respectivament, d'uns continguts que representen el camí per a l'assoliment de les competències, sorgides als continguts-habilitats i actituds.

El Conservatori entén la formació musical des d'una concepció que parteix de la construcció personal de la pròpia intel·ligència musical (constructivisme), un procés en el

qual tots i cadascun dels alumnes que arribi a tenir el centre s'ha de comprometre. Les tasques d'observació directa (anàlisi), de comprovació experimental (interpretar), de vivència sensorial (emoció), cobrint l'aprenentatge corporal (digitacions, posició del cos,...), emocional (expressió) i acadèmiques (continguts i competències), tant individuals com en equip que el centre els proposa contribuiran decididament a la conformació i creixement de la intel·ligència musical. Aconseguir una assimilació progressiva dels diferents apartats que comporta l'educació musical, respectant el ritme d'aprenentatge de cada alumne dins del marc d'exigència del grau professional, no està pas renyida amb aquesta concepció.

La música és molt més que un art i només té veritable sentit en la mesura en que s'insereix plenament –establint vincles profunds, rics i diversos– amb la persona i amb el grup per a qui aquest aprenentatge esdevé important -en definitiva significatiu- i rellevant.

D'acord amb aquestes bases, s'estableix un decàleg sobre l'acció metodològica del Conservatori:

- 1- Qüestionar-nos individualment i col·lectiva com, quan i què fem i, com, quan i què avaluem, per tal de trobar el camí d'un aprenentatge significatiu. Els processos d'avaluació formen part del macro-procés que és el propi aprenentatge.
- 2- La motivació equival a l'actitud que afavoreix el fet de per poder adquirir una tècnica musical i instrumental, desenvolupar la seva musicalitat i esperit artístic i, créixer i enriquir-se com a persona. Entrar en aquest cercle de l'estudi individual pressuposa la implicació en tres eixos: estudi, motivació i estudi amb qualitat/qualitat musical. Crear un bon ambient a l'aula, tant físic com de l'estat interior a més de les relacions, suposa millorar els espais d'aprenentatge i la predisposició en l'atenció i la disciplina del treball individual i el grup.
- 3- Proponem un estat interior d'obertura per tal de poder ser el suficientment receptius per trobar espais-fòrums on tant l'alumnat com el professorat puguin compartir temes relacionats amb els nostres objectius al Conservatori. Això inclou el fomentar l'auto-escolta, l'autocorrecció i l'autocrítica. La tasca de tutoria de tot el professorat és bàsica en aquest sentit.
- 4- Inclusió de la improvisació i la creació musical en els programes d'estudi com un element natural. Improvisació dins de l'aula d'instrument, o fora com a assignatures complementàries.
- 5- Vertebració de l'ensenyament musical amb la transversalitat que ens ofereix la mateixa música. En les disciplines amb una vessant més teòric com poden ser la

història, el llenguatge, l'harmonia, etc...es requerirà ensenyar la música des de la música. Aquestes propostes de transversalitat suposen el treball interdisciplinari entre diferents assignatures.

- 6- Afavorir totes aquelles metodologies de treball en grup.
- 7- Potenciar l'ús de la tecnologia en totes les àrees d'una manera normalitzada per tal de complementar i facilitar la feina pedagògica.
- 8- Es treballa el cos i la ment -autocontrol i domini del cos- per a facilitar la pràctica de la música. Des d'aquest punt de vista es potencien les diferents tècniques i mètodes d'autocontrol orientals i occidentals, de manera que es tinguin en compte dins de l'aula d'instrument (tècnica Alexander i altres).
- 9- El treball de la sensibilitat des del cos, la ment, l'emoció, i la consideració del bon treball en la millora i assoliment de les corresponents tècniques instrumentals com a estratègies per arribar a interpretacions de qualitat.
- 10- El procés d'unificació de la línia pedagògica que s'està duent en el centre ens ha de portar a una millor definició de les metodologies de centre. Aquest procés es basa en la discussió de les estratègies didàctiques i activitats que es facin amb l'alumnat. Aquesta recerca constant del consens pretén arribar a maneres de fer i estar consensuades i comunes per a tot el col·lectiu de professors les quals s'han de poder explicitar.

L'avaluació en el Centre

En relació a l'avaluació dels estudis, aquesta és contínua. Entenem com a avaluació l'acte de recollir informació sobre els aprenentatges de l'alumnat per tal de poder fer un diagnòstic sobre les competències i objectius assolits, i, si és necessari, orientar-lo, corregir-lo i reconduir-lo per a la millora.

Des d'una altra perspectiva, l'avaluació a l'aula també ens proporciona informació sobre el procés d'ensenyament. En aquest sentit esdevé un instrument d'investigació sobre la pròpia tasca que fa el professorat (investigació-acció).

L'avaluació dels aprenentatges en el Conservatori Municipal de Música de Barcelona, és coherent amb la programació general i de cada matèria. Això vol expressar que és necessari en primer lloc, avaluar els coneixements i habilitats essencials i bàsiques pròpies del títol, siguin de l'especialitat o d'habilitats transversals -l'activitat musical entesa de forma integral-; i, en segon lloc, el nivell de maduresa i d'aprofundiment de cada alumne/a.

Tot això ens porta a dir que l'avaluació dels aprenentatges en el CMMB és:

- **Contínua:** està centrada en el desenvolupament del procés d'aprenentatge. Consisteix en la observació sistemàtica, el seguiment i la valoració -amb pautes clares i simples- de les activitats que realitza l'alumne al llarg d'aquest procés.
- **Individualitzada i diversificada:** ha de contemplar els diferents ritmes i estils d'aprenentatge, tot detectant les condicions de partida de cada estudiant i mesurant el seu progrés. Aquests ítems no poden deixar de tenir, però, com a referent, els objectius pedagògics proposats per a cada assignatura, departament o el mateix centre. Tot i així, donat el caràcter professional dels estudis reglats del Conservatori Municipal de Música de Barcelona, les activitats d'avaluació han d'ajudar a homogeneïtzar els punts de partida i d'arribada dels estudiants en les diferents etapes en que està dividit el currículum. Al mateix temps, és recomanable que els criteris generals sobre l'avaluació, que deriven dels objectius pedagògics proposats, siguin compartits per les diverses instàncies pedagògiques del centre. Finalment, cal que les activitats d'avaluació siguin variades, però que vagin adreçades fonamentalment al seguiment i valoració d'habilitats concretes i essencials en cada matèria.
- **Global i transversal:** ha d'atendre tots els processos de l'estructura complexa de l'activitat musical i no solament als aspectes particulars de cada disciplina. També ha de considerar el desenvolupament de capacitats procedimentals i l'adquisició d'actituds positives. Finalment ha de tenir en compte la programació de l'activitat docent, la metodologia emprada i les actituds del professorat en relació amb l'alumnat.
- **Coherent amb la programació:** és necessària la correspondència entre les activitats d'avaluació i les activitats d'ensenyament-aprenentatge.
- **Integradora:** l'avaluació ha de considerar l'adquisició relacionada de continguts, habilitats, conceptes, procediments i actituds de forma i la qualificació ha de tenir com a referent els objectius marcats per a cada fase del procés d'aprenentatge.

L'obtenció de bones qualificacions en l'avaluació és la conseqüència -i no la causa-, d'un bon procés d'aprenentatge. Utilitzar la por al suspens no pot constituir mai un estímul donat que incentiva valors aliens al procés d'aprenentatge. És per això que l'avaluació s'ha d'entendre de forma global en incloure la valoració d'aquest mateix procés i dinàmica per a poder-lo transformar i transformar-se ella mateixa.

Tanmateix, aquest concepte ampli de l'avaluació no pot acabar suposant l'absència d'avaluació ni desprestigiant l'acte avaluador; si bé evitar el suspens no ha de constituir un estímul, la consecució d'un aprovat o una bona nota sí que ho ha de ser en tant que ha de reflectir el fet d'haver realitzat d'un bon aprenentatge.

És per això que l'expressió de criteris d'avaluació clars, una bona informació als alumnes de quan i com s'avaluarà el seu treball, i de com han estat avaluats els resultats d'aquest treball. El rigor d'un acte avaluador en base a normes clares, publicades abastament i assumides per tothom serà íntimament valorat de forma més positiva per part de l'estudiant que una avaluació laxa en base a intangibles.

Des del PEC ⁵ del Conservatori es comenta que *l'acció tutorial es considera una eina d'acompanyament dels estudiants al llarg dels estudis al Conservatori. El professorat tutor assessora l'alumnat tant en aspectes curriculars com hàbits d'estudi i actua de pont amb les famílies. Pel que fa a aspectes acadèmics lidera les juntes d'avaluació i té cura de l'expedient acadèmic dels estudiants.*

3.5 La comunitat educativa

El Conservatori com a comunitat educativa és el conjunt de persones que formen part, influeixen i estan vinculades a aquesta institució, amb la finalitat de rebre o provocar ensenyament i formació musical. La comunitat educativa està formada per:

- l'alumnat,
- el professorat ,
- els directius,
- mares-pares i/o tutors legals dels alumnes,
- el personal d'administració i serveis.

La comunitat del conservatori s'encarrega de promoure activitats que portin a la millora de la qualitat de la formació i treballin envers el benestar dels estudiants. El Conservatori

⁵ PEC CMMB < http://www.cmmb.cat/ca/documentaci%C3%B3-del-grau-professional_5430#.WOp1SSOLQy4 > (document pdf pàg 17)

busca no sols impartir coneixements musicals, sinó una formació integral que incideixi en l'educació integral de l'alumnat, entesa com un procés interactiu d'aprenentatge.

La comunitat educativa que integra tot el Conservatori es caracteritza per estar oberta al canvi, ja que es troba en constant desenvolupament. I la podem definir com aquella en la qual el propi centre i comunitat influeixen i determinen el procés d'aprenentatge tant dels educands com de la comunitat mateixa.

La comunitat té diversos òrgans que agrupen els diferents col·lectius:

- Claustre de professorat, on es reuneixen perceptivament tots els docents cada dos mesos,
- Associació de mares i pares (AMPA), que desenvolupa una tasca de suport de l'equip directiu quan a la participació i ajut en l'organització d'actes culturals i intercanvis amb altres centres. També té una important labor pel que fa a l'assessorament a les famílies sobre qüestions legals, acadèmiques i de formació.
- Xarxa d'alumnes delegats, amb reunions periòdiques al llarg del curs.
- Equips de coordinació pedagògica, com són els Departaments didàctics, l'Àrea de Tutoria i Avaluació.
- Diverses Comissions -d'Orquestra, de Música de Cambra..- on les seves funcions tenen relació amb el tema pel qual s'han creat. Aquestes comissions poden no tenir activitat en alguns períodes del curs i, al contrari, en altres poden portar a terme tasques molt intenses.
- El Conservatori, com a centre d'ensenyaments reglats i segons la normativa de centres docents públics, incorpora un Consell Escolar en el seu organigrama (Òrgan col·legiat) que agrupa representants de tots els estaments de la institució i al qual s'ha d'informar de tota la gestió i activitats del Centre. El Consell Escolar té la potestat d'aprovar el Pla Anual de Centre i la Memòria Anual, així com l'admissió d'alumnes. El Consell Escolar del CMMB està format per:
 - la direcció del centre, que actua com a Presidència del Consell,
 - la secretaria acadèmica,
 - el /la cap d'estudis,
 - el/la representant municipal,
 - el/la representant del titular,
 - 8 membres del professorat del claustre,
 - 4 membres del sector alumnat,
 - 1 membre del personal d'administració i serveis (PAS),

- 3 membres del sector mares i pares,
- 1 membre representant de l'associació de mares i pares del conservatori (AMPA).

4. L'ALUMNAT DEL CONSERVATORI

4.1 L'alumne que vol estudiar música en el CMMB

4.1.1 L'estudiant de música de grau professional: interessos i motivacions

La música està present en tots els àmbits de la nostra societat i cada vegada té més presència per l'increment de l'oferta cultural, els avenços tecnològics i els mitjans de comunicació. En l'àmbit educatiu, aquesta realitat es concreta en la consolidació de la presència de la música en les estructures curriculars, tant de l'ensenyament general, amb una formació bàsica que desenvolupa la sensibilitat musical, com de l'ensenyament de règim especial de música -ensenyament professional-. que ofereix una formació musical especialitzada que prepara a l'alumnat per a participar activament en activitats culturals.

Els estudis musicals tenen innegables valors; impliquen el domini del llenguatge musical i la tècnica de l'instrument i comprenen el desenvolupament d'altres qualitats personals que no són exclusives del camp musical com són, entre altres, el desenvolupament de l'expressivitat, la creativitat, la memòria, la consciència corporal, el pensament abstracte, l'actuació davant d'un públic i les tècniques d'estudi que inclouen planificació i l'autoavaluació, qualitats que són totes elles positives per a la formació general de la persona.

Segons el Decret 25/ 2008 de 29 de gener que regula els ensenyaments professionals de música: *“La finalitat dels estudis professionals de música és la de donar a l'alumnat la capacitat musical necessària tant per afrontar la pràctica musical de manera autònoma, com per optar per la continuïtat dels estudis musicals en el grau superior amb l'orientació i preparació suficients, a més de potenciar en tots els àmbits els valors propis i específics de la pràctica i l'estudi de la música, entre aquests l'excel·lència, la*

creativitat, la innovació, la comunicació, el treball en equip i els valors humans en la formació general dels joves i de les joves continuïn o no la seva vinculació a l'estudi o a l'exercici professional de la música”.

Davant d'aquests arguments legals ens hem de preguntar però, quins són els interessos i les veritables motivacions que fan que un noi o noia vulgui estudiar música en un centre de formació com el conservatori, és a dir, per què vol dedicar part del seu temps a l'estudi de la música?. No és un qüestió que es plantegi d'una manera conscient gaire vegades. Una gran part dels i de les alumnes arriben als centres professionals procedents dels estudis elementals de música perquè els pares els van portar de petits i ho tenen integrat en la seva tasca quotidiana com una cosa normal, i per tant, no hi ha cap plantejament previ sobre la decisió, es tracta tan sols de seguir. Tanmateix, quan se'ls pregunta, la majoria de vegades responen perquè els agrada la música, i això porta a una nova pregunta que queda ja en l'àmbit privat i que ja no manifesten. Però realment la música agrada gairebé a tothom?. Segurament la resposta és afirmativa, però la diferència pensem que recau en aquests nivells inicials, arrel de la **gratificació** que suposa el fet de poder tocar un instrument. És a dir, quan comencem a estudiar música entenem la música com el fet de poder tocar un instrument, tot i que després quan va avançant el nivell, ens adonem que per fer música hi ha molts altres factors que incideixen en la nostra formació i que canalitzen l'estudi; d'aquí que de vegades aquests factors acaben rebaixant la nostra motivació inicial. Estem parlant de l'estudi de disciplines com són l'harmonia, la composició, la música de cambra, la pràctica orquestral, la pròpia pedagogia, etc., que deriven en els diferents vessants professionals del món musical.

Considerem que l'alumnat de música va modelant al llarg de la permanència en aquests estudis professionals, els seus interessos i adequant les motivacions.

Hem de tenir present que en tant que cultura de l'expressió, i en tant que procés de formació, la música és principalment un acte de comunicació i d'expressió. D'aquí pot sorgir un altre dels interessos dels alumnes en relació al tipus de música que volen aprendre. Els conservatoris tenen com a base de la seva funció ensenyar els codis del que coneixem popularment -i d'una manera reduccionista- com a música clàssica, i si un alumne vol estudiar rock, flamenc, jazz, modern o teatre musical, en principi no ha d'anar a un conservatori. I això és també una motivació, on se situa cada alumne davant del fet musical.

Caldria que el propi alumne ens expliqués perquè ha triat estudiar aquell tipus de música i no un altra?, per què la sent com a propera i s'identifica amb aquell estil musical o amb

aquella cançó?, per què experimenta una reacció que difícilment pot ser explicada per motivacions exclusivament musicals?. L'emoivitat que pot generar la música quan se'ns posa *la pell de gallina* difícilment pot ser explicada únicament per una combinació de notes, intervals, harmonies i ritmes musicals; està clar que amb tota probabilitat al darrera hi ha una història, unes circumstàncies, unes vivències que la majoria de vegades no són verbalitzables i encara molt menys ho són per els alumnes d'aquestes edats.

Deixem per al final el fet que l'interès de l'alumne sigui molt concret i ja molt manifest a l'inici dels estudis, com el cas de ser intèrpret i dedicar-se segurament de manera professional a la música. Es manifesta de manera explícita la motivació única com és la d'arribar a basar la seva professió en la interpretació, i per tant fa que l'esforç, la perseverança, el *voler fer*, i el *voler estar* siguin condicions que el propi interessat s'ha imposat i que en la majoria de casos ja són constitutives de la seva personalitat. Parlem en aquests casos d'alumnat amb potents capacitats per la música, però a més del propi talent natural, hi incideixen una gran quantitat de factors reforçadors –com ara l'esforç, la dedicació, el recolzament parental... -que direccionen i eviten qualsevol desviació de l'interès.

4.1.2 Característiques fisio - psicològiques de l'alumnat en l'etapa del grau professional de música: l'adolescència. La seva importància en l'aprenentatge musical

L'adolescent viu durant aquesta etapa moments d'instabilitat degut a dos tipus de canvis:

- canvis físics: que són conseqüència directa dels canvis hormonals i endocrins, i de manera indirecta de la seva afectació en la reelaboració de l'esquema corporal propi.
- canvis psicològics: deguts en part als canvis físics que plantegen una sèrie de reflexions i sovint reaccions davant el cos transformat. Les actituds que es generin, a partir dels canvis, faran que es modeli la personalitat del futur adult d'una manera o d'una altra.

La construcció de la personalitat és un procés dinàmic i no estàtic en la que conflueixen les relacions i les interaccions amb els altres. Quan s'arriba a l'adolescència, l'entorn conegut es percep d'una altra manera i es presenta la necessitat de qüestionar-lo per tal

que es converteixi en un referent de la vida. Aquest procés de construcció personal pretén aconseguir la independència i l'autonomia personal dels adolescents. En aquest procés, la intervenció educativa pot col·laborar a que hi hagi més o menys dificultats.

Per als adolescents la presència de la música en qualsevol de les possibles facetes que es pot produir en la seva vida és immensa. Veiem pel carrer a joves amb els auriculars connectats als mòbils i que quan arriben a casa es posen música, en molts casos mentre volen fer altres activitats. També es connecten a l'ordinador i es baixen cançons, els hi agrada escoltar música de fons mentre estudien altres matèries.

L'alumnat en l'edat de l'adolescència està immers en un món on la relació entre iguals adquireix una importància extrema, i moltes ocasions aquesta relació es troba acompanyada de fets musicals. Per als adolescents, l'element relacional juntament amb l'emoció i el sentiments que aporta la música, els atrau amb força.

L'aspecte educatiu i relacional que té el fet musical, influeix en la manera com es desenvolupen les capacitats i habilitats comunicatives dels adolescents. Això en si mateix influeix a la seva organització cognitiva. Una infinitat d'estudis de com afecta en el processament cerebral el contacte amb la música demostren la seva transcendència. De fet cal considerar els estudis sobre bi-hemisferilitat del cervell i, sobre el pensament divergent i creatiu per entendre aquesta connexió. Existeixen moltes teories, algunes molt incipients, que s'estan investigant per part d'equips de metges, pedagogs i músics.

No podem obviar les arrels de la teoria piagetiana sobre el desenvolupament cognitiu. Piaget (1896-1980) psicòleg experimental, filòsof i biòleg suís interessat en l'epistemologia genètica i famós per les seves aportacions en el camp de la psicologia evolutiva. Piaget (1961) va elaborar la Teoria del Desenvolupament Cognitiu, gràcies a la qual va demostrar que la intel·ligència humana es configura en un constant i gradual creixement cognitiu. Per a Piaget el punt de partida del nou-nat són els reflexos, que constitueixen la base a partir de la qual es construeix la seva intel·ligència. Es tracta de conductes innates i senzilles que li permeten acostar-se per manipular i conèixer l'entorn. D'aquesta manera el nadó pot anar assimilant la informació nova que rep i la pot acomodar per elaborar esquemes de coneixements nous quan calgui. Quan la informació rebuda discrepa de la informació que té la persona, es produeix un conflicte o desequilibri. Per sortir-ne, per resoldre-ho i tornar a l'equilibri que sempre busca l'ésser humà, es modifiquen els esquemes de coneixement. Estableix així tres punts bàsics en el procés de construcció:

- els organismes humans tenen una organització interna rellevant per explicar les seves funcions psicològiques;
- la seva organització interna és la responsable del funcionament de l'organisme;
- degut a aquest funcionament, l'organisme adapta les seves estructures cognitives a la complexitat del medi:

Piaget considera que el desenvolupament cognitiu és gradual i, malgrat les diferències individuals, totes les persones passen per les mateixes etapes, ja que la maduració de la ment és universal. Per a Piaget calia dotar-se d'una teoria del coneixement humà que es basés en el coneixement científic i que prenguéssim com a model principal la biologia. Calia estudiar el problema de saber com s'adquiria el coneixement des de l'observació, de la manera com l'individu aprèn i com passa d'un estadi de coneixement a un altre més elevat. Piaget concep el desenvolupament intel·lectual com un procés de continu ajustament biològic provocat per forces com són l'assimilació i l'adaptació.

En el procés d'intercanvi amb el medi i el context, el subjecte construeix coneixements i estructures intel·lectuals. Aquests no són resultat de factors interns ni ambientals, sinó de la pròpia activitat del subjecte. Per aquest motiu la teoria de Piaget és considerada com una teoria constructivista referent a la construcció i gènesi d'estructures mentals que evolucionen a través del que ell anomena "estadis". Pel que fa als estadis que corresponen a l'alumnat del nostre centre (CMMB) en formen part el final de "*l'Estadi de les Operacions Concretes*" (de 7 a 11 anys) i "*l'Estadi de les Operacions Formals*" (a partir dels 12 anys aproximadament).

En el primer d'ells, el de les "*Operacions concretes*", l'infant comença a utilitzar la lògica per interpretar i resoldre qüestions determinades de la seva realitat concreta, però encara no ho pot fer si es tracta de situacions abstractes. Tot i així encara no és capaç d'imaginar una situació abstracta o hipotètica, perquè es tracta d'operacions de dificultat superior, que desenvoluparà en un proper estadi, el de les "*Operacions formals*".

Tot i tenint en compte que Piaget no ha estat mai considerat pedagog, al proporcionar un model de com es formen els coneixements i de com es construeixen les estructures intel·lectuals, la seva obra ha esdevingut un marc sòlid i un referent fonamental i indispensable per establir una pedagogia que s'adapti a les necessitats de comprensió dels individus de diferents edats. De la mateixa manera la seva teoria va fonamentar teòricament les pràctiques pedagògiques dels representants de l'Escola Nova.

Vigotsky (1979), psicòleg rus (1896- 1934), ens ofereix la seva Teoria Sociocultural, en la que inclou la relació entre pensament i llenguatge, la utilització dels instruments i

signes com a mediadors de la comprensió. Vigotsky considera l'aprenentatge com un mecanisme fonamental del desenvolupament i la millor ensenyança és la que s'avança al desenvolupament de l'individu; per tant l'aprenentatge escolar ha de ser congruent amb el nivell de desenvolupament de la persona. En el nostre pla de docència, els nois i noies de 9 /10 anys fins al 17/18, han de construir el seu coneixement de manera activa, a partir de l'estímul del medi social, mediatitzat per l'agent professor/a i vehiculitzat pel llenguatge (oral, musical, corporal...). L'aprenentatge està determinat pel medi en el que es troba l'alumne/a i la zona de desenvolupament pròxim o potencial anomenada per les sigles ZDP. La ZDP es refereix a la diferència entre allò que un infant és capaç de fer, amb l'ajuda d'un adult, i el que és capaç de fer tot sol. Quan un nen o nena treballen sols en un problema o tasca, estan realitzant-ho en el que anomenem el seu nivell de desenvolupament real, mentre que el nivell de desenvolupament potencial es refereix al que és capaç de portar a terme quan un adult, una persona amb més experiència que ells, el condueix o ajuda. Influenciat per aquest concepte va ser quan el psicòleg nord-americà Jerome S. Bruner (1915- 2016), uns anys més tard va desenvolupar una teoria de l'aprenentatge de caràcter constructivista coneguda com la Teoria de l'Aprenentatge per Descobrimnt (Bruner: 2007).

Considerant diferents visions de l'aprenentatge (Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner...) a continuació presentem un seguit de principis psicopedagògics que s'han d'entendre com a base i punt de partida del nostre treball:

- *Principi del coneixement previ:* la influència més important per a l'assoliment d'un nou aprenentatge són els coneixements previs que hi estan relacionats. Ausubel (1918-2008) proposa que l'estructura cognitiva humana està organitzada jeràrquicament i parla dels *organitzadors previs* (1976) i una de les formes més comunes d'aprenentatge consisteix a vincular la nova informació amb algun segment de l'estructura preexistent. L'aprenentatge consisteix en la construcció, creixement i manteniment d'aquesta estructura cognitiva. D'aquest principi cal extreure una sèrie d'implicacions pràctiques. En primer lloc, en relació a la presentació de la informació, aquesta ha d'estar organitzada en nivells de complexitat creixent, acomodables a diversos nivells de coneixement de l'aprenent. Cal preveure doncs, en el nostre centre-CMMB- una bona organització de la informació. L'ensenyament progressiu no és cap novetat, i quant menys costi aconseguir aquestes informacions més recursos es podran emprar en la seva comprensió i significació.

- *Principi de l'aprenentatge significatiu:* cadascú genera els seus propis significats associant de manera personal la nova informació amb el seu coneixement previ tal com explica Wittrock (1974). Tot i que el significat és personal, aquest significat no és radicalment diferent entre diferents individus quan les cultures són similars. Per tant, és previsible el tipus de creació que els aprenents faran davant uns nous continguts; esdevé necessari i indispensable incorporar ajudes per seleccionar, organitzar i integrar la nova informació. La tasca tutorial en el Conservatori ha de treballar per fer arribar a l'alumnat aprenentatges que siguin significatius incorporant en les seves intervencions elements rellevants.
- *Principi de la profunditat del processament:* la quantitat i la qualitat de l'aprenentatge augmenta amb el processament profund de la informació que consisteix a establir gran quantitat de connexions entre les estructures de coneixement existents i la nova informació. Alguns psicòlegs han trobat que els joves, sovint s'equivoquen en elaborar espontàniament el seu coneixement, malgrat que la incitació explícita tendeix a incrementar l'activitat d'elaboració i que l'aprenentatge ajuda a mitigar els dèficits d'assimilació. És important incitar a l'aprenent a elaborar la informació que va rebent i evitar una sobrecàrrega d'informació no assimilada. La primera premissa per aconseguir un aprenentatge significatiu és que l'usuari hi estigui predisposat com diu Ausubel (1976: 48)
- *Principi de la comprensió mitjançant metàfores:* l'ús de metàfores conegudes o de models fàcilment comprensibles facilita la comunicació dels continguts quan a l'aprenent li manquen conceptes de fons per integrar la nova informació. Les metàfores funcionen com a substituïts del coneixement previ, proporcionen estructures provisionals per facilitar la comprensió, fan de pont entre allò que es coneix i allò que es vol aprendre, i subministren aspectes paral·lels tant conceptuals com funcionals. Així doncs, esdevé indispensable utilitzar metàfores verbals, visuals i sonores per ajudar a integrar la nova informació.
- *Principi de la segmentació de la informació:* segons les tesis de Mayer (1977) la segmentació dels continguts facilita la descodificació inicial així com la codificació i recuperació posteriors. L'organització dels continguts ve proporcionada a partir de la segmentació de la informació on hi influeix la comprensió i l'aprenentatge. Hem de considerar l'organització de les informacions en segments que tinguin unitat i consistència interna. Els estudiants de música necessiten tècniques d'estudi específiques i, -des de l'acció tutorial en el centre-

CMMB-, s'han de propiciar tècniques d'estudi que expliquin i ajudin a segmentar el muntatge de les partitures o bé obres.

- *Principi de l'organització múltiple de la informació:* seguint les propostes de la teoria de l'elaboració i construcció d'un coneixement, elaborada per Reigeluth i Merrill (1980), la seqüència d'una sessió educativa ha de començar amb una visió global dels continguts a desenvolupar, i a continuació ampliar parts seleccionades del plantejament inicial. Finalment es mostren les relacions entre aquestes parts. Així es facilita la connexió de la nova informació amb el coneixement previ. Segons Gagnè (1979) en la seqüenciació dels continguts les formes més complexes d'aprenentatge s'han de fonamentar en les més simples, i per tant s'ha de partir de continguts senzills i anar presentant progressivament elements més complexos. Aquesta proposta més jeràrquica de la seqüenciació de continguts sembla més útil quan hi ha poc coneixement previ; en canvi la proposta més deductiva de la teoria de l'elaboració és més indicada quan ja es té una certa idea dels continguts a aprendre.
- *Principi de la representació múltiple de la informació:* la complementarietat de diferents estímuls en la representació d'un mateix contingut augmenta l'aprenentatge. També és un principi aplicat en els documents on els dibuixos associats, de manera congruent, amb text generalment faciliten més la comprensió de la lectura que un text sol o uns dibuixos sols.

Aquests principis es tindran molt en compte des dels diferents documents del CMMB-Pla d'Acció Tutorial, Directrius per l'acció...-, així com en les diferents actuacions didàctiques.

Apropant-nos als nostres temps, molts autors han considerat la teoria piagetiana juntament amb la de Vigotsky com a bases d'investigacions posteriors i com de les més clarificadorres per explicar l'evolució cognitiva del desenvolupament intel·lectual de la persona. Ja en l'àmbit més concretament musical i seguint els principis cognitius, el nen i joves han de desenvolupar i exercitar el seu comportament i relació amb la música d'una manera progressiva i adaptada a l'estadi en què es troben, a les seves estructures cognitives, respectant les característiques i diferències individuals. D'aquesta manera l'enfocament cognitiu considera la música com una més de les diverses activitats per pensar que pot fer el nen: *pensar amb sons* com diu Lacárcel (1995). D'aquesta manera sorgeixen els primers models de desenvolupament artístic-musical amb Parsons, Hargreaves (1998), o bé Swanwick – entre d'altres-, amb els que es referma la psicologia

evolutiva en l'àrea musical. D'altra banda, autors com Deutsch o Sloboda, van anar descrivint els processos gestàltics implicats en la percepció musical Swanwick (1991) planteja l'hipotètic conflicte entre la teoria i la pràctica, entre el pensament abstracte i la realització concreta, i ens mostra dins una seqüència ordenada, les diferents etapes acumulatives que perfilen el procés de conducta musical dels joves i infants. Divideix les etapes evolutives del desenvolupament musical en vuit etapes a les que anomena "modes". Els "modes" que correspondrien a les edats dels alumnes del CMMB s'anomenen: mode idiomàtic (entre 12 i 14 anys) i mode simbòlic (a partir dels 13 anys). El traspàs al nivell superior funciona de manera similar que com amb els estadis de Piaget. Si els infants i joves viuen en un entorn on es produeixen experiències musicals significatives, la seqüència evolutiva s'activa i si l'entorn és especialment ric el procés evoluciona més ràpidament, en canvi si l'entorn es pobre en estratègies i recursos musicals, el desenvolupament serà mínim.

En definitiva es posa de manifest l'estreta relació entre la música i el desenvolupament d'aspectes essencialment cognitius i metacognitius, equiparant nivells de processament en l'aprenentatge de textos amb els emprats en afrontar una nova partitura. Tot això sense perdre de vista els paral·lelismes entre el llenguatge i la música posats de manifest des dels anys 80, basats en teories de Chomsky, que van donar lloc a models amb sistemes generatius de regles a manera de gramàtica musical, com és el cas de Lerdahl i Jackendoff (1983), molt influents en altres teories amb un enfocament cognitiu-constructiu.

Finalment destacar les derivacions que van sorgir a partir de teories com la de Piaget que van derivar en línies d'investigació sobre el concepte de "*conservació en música*" com la Pflederer Zimmerman i la de Serafine (1983) entre altres. Volem fer esment als estudis de Sloboda (1985) on exposa que la música, per ser un art no representatiu, pot fer aflorar millor que cap altre art la capacitat de transformació simbòlica de la ment humana i a on la música pot articular-se en formes que li són negades al llenguatge. Des d'aquest punt de vista, l'entrenament musical obre un món de possibilitats a l'estudi sobre processament cerebral que ha donat lloc a múltiples investigacions en aquest sentit. S'ha emfatitzat en els últims anys que la formació musical pot produir canvis remarcables en l'organització cortico-neuronal i una de les preguntes més importants que s'han fet en aquesta direcció és si aquests canvis en l'organització del cervell tenen algun efecte sobre altres habilitats que no siguin música, és a dir, si existeix alguna transferència de les habilitats musicals a d'altres funcions cognitives. Com diu Despina (1994: 77) "*cal*

harmonitzar les estratègies..... que permetin establir un equilibri dinàmic entre els recursos científics i monològics del seu hemisferi esquerre i les potencialitats artístiques i holològiques del seu hemisferi dret?. Els coneixements bàsics del funcionament neuropsicològic cerebral haurien de potenciar canvis en les estratègies didàctiques dels Conservatoris, sobretot en aquells on hi ha una excessiva atenció a la verbalització i als aprenentatges instrumentals i lògics, per deixar pas al desenvolupament intern autodirigit del cervell com suposa la creació en qualsevol dels seus vessants (compondre, interpretar, ensenyar, actuar, investigar...).

4. 2 El currículum de l'alumnat

Iniciem apartat recordant la normativa que desenvolupa el Disseny Curricular Base del Grau Professional d'Ensenyaments Musicals (*Decret 25/2008 de 29 de gener pel qual s'estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments de música de grau professional*) i a partir del qual el Conservatori –CMMB- ha elaborat en un segon nivell de concreció la seva proposta de centre dins del marc d'autonomia que la Llei proposa.

Aquest Decret fixa les especialitats instrumentals repartides en les següents àrees i que són:

- àrea d'instruments orquestrals: clarinet, fagot, flauta travessera, oboè, percussió, saxòfon, trombó, trompa, trompeta, tuba, contrabaix, viola, violí, violoncel i arpa
- àrea d'instruments polifònics: acordió, guitarra, piano i orgue
- àrea d'instruments de la música antiga: clavicèmbal i flauta de bec
- àrea d'instruments tradicional (flabiol i tamborí, tible i tenora)
- àrea de cant

La tutoria ha de tenir dos sentits: un vertical o d'àrea i, l'altre horitzontal o interdisciplinari. Això justifica encara més la tasca de la tutoria compartida entre tot el professorat.

La tipologia de les assignatures que s'impartiren en el grau professional atenen a tres vessants:

- assignatures *comunes* (per a totes les especialitats)
 - Instrument de l'especialitat/ Cant
 - Llenguatge musical
 - Harmonia
- assignatures *d'especialitat* (que són variables segons a l'especialitat que cursi l'alumne)
 - música de cambra
 - orquestra
 - banda
 - conjunt

- cor
- acompanyament
- idiomes aplicats al cant- interpretació i escena
- assignatures *optatives* (unes establertes per decret i d'altres dins del marc d'autonomia a proposar pel propi centre):
 - fixades pel Decret i d'obligada oferta per part del centre:
 - Educació corporal
 - Història de la Música (d'obligada realització per l'alumnat)
 - Música i noves tecnologies.
 - Assignatures optatives a elecció de l'alumnat en dues vessants:
 - Percepció auditiva
 - Cor
 - Conjunt instrumental
 - Instrument secundari
 - Piano complementari
 - Danses populars
 - Informàtica musical
 - Baix continu
 - Introducció a la composició musical
 - Introducció a la direcció d'orquestra
 - Introducció a la direcció de cors
 - Musicologia
 - Organologia
 - Introducció a la Pedagogia
 -

La distribució d'assignatures i càrrega horària per especialitats i cursos es presenta en els següents quadres:

ÀREA D'INSTRUMENTS DE L'ORQUESTRA

Especialitats de vent fusta, vent metall i percussió: Clarinet - Fagot - Flauta travessera - Oboè - Percussió - Saxòfon - Trombó – Trompa - Trompeta – Tuba.

		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Orquestra, Banda o Conjunt (sols per saxòfon i percussió)	1	1	2'5	2'5	2'5	2'5
	Música de cambra				1	1	
Optatives	Història de la Música					1	
	Optativa	1-1-1				1	1-1
TUTORIA		Al llarg de tot el grau					

Quadre 8 - Pla d'estudis CMMB especialitat vent i percussió.

Especialitats de corda: Contrabaix - Viola - Violí – Violoncel.		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Orquestra	1	1	2'5	2'5	2'5	2'5
	Música de cambra				1	1	
Optatives	Història de la música					1	
	Optativa	1-1-1				1	1-1
TUTORIA		Al llarg de tot el grau					

Quadre 9 - Pla d'estudis CMMB especialitat corda.

ÀREA D'INSTRUMENTS POLIFÒNICS

Arpa		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Orquestra	1	1	2,5	2'5	2'5	2'5
	Música de cambra					1	1
Optatives	Història de la música					1	
	Optativa	1-1-1				1	1-1
TUTORIA		Al llarg de tot el grau					

Quadre 10 - Pla d'estudis CMMB especialitat arpa.

Acordió		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Conjunt	1	1	1	1	1	1
	Música de cambra				1	1	
	Acompanyament					1	1
	Cor	1 – 1					
Optatives	Història de la música					1	
	Optativa	1-1-1				1	1-1
TUTORIA		Al llarg de tot el grau					

Quadre 11 - Pla d'estudis CMMB especialitat acordió.

Guitarra		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Música de cambra					1	1
	Conjunt	1	1	2	2		
	Acompanyament					1	1
	Cor	1 – 1					
Optatives	Història de la música					1	
	Optativa	1-1-1				1	1-1
TUTORIA		Al llarg de tot el grau					

Quadre 12 - Pla d'estudis CMMB especialitat guitarra.

Piano		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Conjunt	1	1			1	1
	Música de cambra			1	1	1	1
	Acompanyament					1	1
	Cor	1 – 1					
Optatives	Història de la música					1	
	Optativa	1-1-1				1	1-1
	TUTORIA	Al llarg de tot el grau					

Quadre 13 - Pla d'estudis CMMB especialitat piano.

Orgue		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Cor	1	1	1	1		
	Acompanyament					1	1
	Conjunt			1	1	1	1
	Música de cambra				1	1	
Optatives	Història de la música					1	
	Optativa	1-1-1				1	1-1
	TUTORIA	Al llarg de tot el grau					

Quadre 14 - Pla d'estudis CMMB especialitat orgue.

ÀREA D'INSTRUMENTS DE LA MÚSICA ANTIGA

Clavicèmbal Flauta de bec		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Conjunt			2	2	2	2
	Música de cambra				1	1	
	Cor	1 - 1					
Optatives	Història de la música					1	
	Optativa	1-1-1				1	1-1
TUTORIA		Al llarg de tot el grau					

Quadre 15 - Pla d'estudis CMMB especialitat música antiga.

ÀREA D'INSTRUMENTS DE LA MÚSICA TRADICIONAL

Flabiol i tamborí Tenora Tible		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Conjunt		2	2	2	2	2
	Cor	1 - 1					
Optatives	Història de la música					1	
	Optativa	1-1-1				1	1-1
TUTORIA		Al llarg de tot el grau					

Quadre 16 - Pla d'estudis CMMB especialitat música tradicional.

ÀREA DE CANT

Cant		1r	2n	3r	4t	5è	6è
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Idiomes aplicats al cant	1	1	1	1	2	2
	Cor	1	1	1	1		
	Música de cambra				1	1	
	Interpretació i escena				1	1	1
Optatives	Història de la música					1	
	Optativa	1-1-1			1	1	1-1
TUTORIA		Al llarg de tot el grau					

Quadre 17 - Pla d'estudis CMMB especialitat cant.

L'avaluació dins del currículum

L'acte avaluador es produeix en quatre etapes relacionades i consecutives:

- Recollida d'informació.
- Anàlisi de resultats.
- Diagnòstic.
- Presa de decisions (corregir, avançar en l'aprenentatge, reforçar...).

Per tal de ser eficients, s'han d'articular els mecanismes que el facin tendir a l'objectivitat, però sempre considerant la individualitat de l'alumne/a. Per aquest motiu és important:

- La participació del alumne/a en l'avaluació. Això implica que aquest coneix les competències i els objectius específics a aconseguir i que s'autoavalua i avalua amb l'ajut del professorat.
- L'avaluació de l'alumne que realitza el professorat.

- La participació de professorat extern a l'aula que pot aportar una visió enriquidora.

Aquesta visió considera l'avaluació com un acte participatiu i col·laboratiu i que integra en la responsabilitat de l'aprenentatge tant a l'alumne/a com a tot el professorat. Les qualificacions que se'n derivin implicaran aprenentatge, actitud, progrés, assistència i altres aspectes específics de l'assignatura.

Tipus i tècniques d'avaluació

L'avaluació, en cada fase del procés d'aprenentatge, pot tenir diferents característiques:

- Inicial: té com a funció valorar l'estatus quo de l'estudiant per reprendre l'estudi d'un bloc de continguts. Ha de fonamentar el contingut i el ritme del procés d'aprenentatge.
- Formativa: es realitza al llarg del procés d'aprenentatge i permet vetllar que el progrés de l'alumne s'adeqüi de forma eficient a l'assoliment dels objectius proposats. Al mateix temps aglutina la funció de revisió permanent de la vigència d'aquests objectius. La realitza el professor al llarg del curs de forma freqüent i s'expressa mitjançant informes i notes parcials.
- Sumativa i/o final: ha de proporcionar informació sobre el producte (resultat final) de tots els aprenentatges adquirits per l'alumne al final de les etapes en que dividim el procés d'aprenentatge (unitats didàctiques, períodes de temps, etc.). Es duu a terme mitjançant la realització de proves (audicions, proves escrites, proves orals, etc.). La Junta d'Avaluació decidirà la promoció de l'alumne atenent a tots els indicadors d'avaluació recollits durant el procés d'aprenentatge.

L'avaluació es fa de forma col·legiada per part de d'equips de professors proposats pels departaments o la direcció, que valoraran l'assoliment per part de l'alumne dels objectius fixats en el PCC. En aquestes comissions avaluadores hi poden participar professors tant del propi departament com d'altres departaments. Al mateix temps aquests equips avaluaran la funcionalitat i adequació d'aquestes proves als objectius generals i al Projecte Curricular del Centre.

En l'avaluació es considera l'autoavaluació portada a terme personalment o amb l'ajut del professor, la coavaluació, l'avaluació del professor de la matèria i l'avaluació cooperativa (d'altre professor, d'una comissió...).

Les tècniques a utilitzar en l'avaluació seran les pròpies de cada assignatura i les que es consideren instruments d'utilitzar en l'avaluació inicial, en la formativa o en la sumativa.

5. EL CONSERVATORI. SITUACIÓ I PUNT DE PARTIDA PER EL CANVI

5.1 El Conservatori: situació a l'inici de l'estudi, problemàtica i proposta

5.1.1 La situació docent i la tutoria a l'inici de l'Estudi

Ens situem en el curs 2008/2009 amb la recent publicació del decret de desenvolupament curricular del grau professional de 25/2008 de 29 de gener, basat en la Llei Orgànica d'Educació (LOE) de l'any 2006. L'esmentat Decret arriba als conservatoris al gener del curs 2008 amb el curs ja iniciat segon el pla antic (LOGSE) i, per tant, la seva implementació no es fa fins el següent curs. Els conservatoris en general i el Conservatori Municipal de Música de Barcelona en particular fan una adequació dels nous preceptes tot i que la LOE no aporta grans canvis en relació a la LOGSE, excepte en alguns aspectes més generals que no afecten als ensenyaments musicals directament com la reducció de les modalitats del batxillerat en la LOE i diferències en els cicles formatius. Però el nou Decret sí que té afectació en l'organització del currículum d'ensenyaments musicals.

Amb la LOGSE els estudis musicals s'apropen a Europa i a altres països amb uns nivells musicals més elevats. Amb la LOGSE va resultar imprescindible estudiar-la i experimentar-la; ara la LOE ha suposat la consolidació dels seus principis. En l'article 9 del citat Decret es refereix la tutoria i s'explicita la responsabilitat de tot el professorat a realitzar tasques d'orientació:

- *La tutoria i l'orientació seran activitats docents a realitzar pel professorat del centre.*

- *El/la docent responsable de la tutoria, per tal de vetllar pel procés d'ensenyament-aprenentatge i per la formació individual de l'alumnat, coordinarà el professorat que intervé en la seva formació i intercanviarà informació amb la família de l'alumnat.*
- *L'equip docent orientarà acadèmicament i professional l'alumnat.*

Amb aquests preceptes cal treballar des de la situació actual per aconseguir que tots els docents del conservatori tinguin un veritable interès i el ple convenciment que els processos d'orientació són necessaris i que afavoreixin el desenvolupament integral dels alumnes.

Va ser molt positiu tenir una llei sobre ensenyament i música, on s'anomena que una de les seves finalitats esdevé facilitar la compaginació d'estudis generals –Educació Primària i/o bé Educació Secundària- amb estudis especialitzats -Música, Dansa, Idiomes,...-, la qual cosa era veritablement difícil en el pla anterior basat en un decret de l'any 1966.

Però ara ens trobem passats un parell de cursos i en el moment d'inici d'un nou plantejament (curs 2010/2011) on s'ha presentat la implementació del Decret. Dit breument, els alumnes no tenen temps per a l'estudi personal, ni ara - hi ha massa càrrega lectiva i d'assignatures- ni abans, amb el Decret del 66; tot i que en aquest darrer cas es podia fer una programació “*a la carta*” sacrificant suposadament uns quants anys més per l'acabament i obtenció de títols i que malgrat semblés més llarg el pla del 66 era més adaptable.

Caldrà veure si serem capaços els agents educatius d'ajudar a resoldre la situació, com podem anar aconseguint que aquesta compatibilització sigui possible, i realment viable i profitosa.

I és en aquest punt on trobem que els serveis d'orientació i la tutoria fonamentada, podent ajudar a resoldre-ho o com a mínim a minimitzar-ho.

El professorat del Conservatori format en una tradició empirista, unidireccional i molt dialògica amb algun professor -moltes vegades el seu professor d'instrument- ha confós en la seva pràctica la figura i la tasca del tutor amb una figura de caire molt paternalista. D'altra banda, la reconversió del centre que hem patit en passar de ser un centre superior a un centre professional també ha suposat problemes d'acceptació en el sentit de sentir-se integrats i part d'un col·lectiu, de ser corporatius i no tant individualistes. La nova tasca de tutor que necessita el centre ha de superar aquestes mirades.

Necessitem tutors formats i implicats amb cada alumne, aquest és el màxim repte que se'ns presenta: l'elaboració d'una identitat de tutor, partint de la visió objectiva del que és fer acompanyament –assessorar –vetllar -ser incondicional-saber escoltar..-, necessita de nous plantejaments i de noves reflexions. No sabem si hem de començar en aquest sentit per les relacions i per la comunicació entre professors o, si hem de programar tasques i anar fent de manera que a poc a poc alguna cosa vagi quedant, o si al contrari hauríem de ser més dogmàtics a fi d'aconseguir un bé i oblidar el camí de la bona voluntat en fer pedagogia perquè ja sabem que no pot ser, que no aconseguirem res.

Com a sistema dinàmic i de força que s'equilibrin el conservatori ha de poder tenir la possibilitat de millorar les seves relacions i la comunicació que en ell hi ha establerta. És per això que és important alimentar un esperit d'obertura i de crítica. Aquí es planteja una important qüestió que fa referència a la necessitat d'examinar els motius pels quals la tutoria no interessa als professors del nostre conservatori en particular, i en general al professorat dels conservatoris. Per altra banda, cal plantejar-nos si aquest desinterès es deu més a una manca de formació pedagògica o a una inèrcia de funcionament heretada i que resulta ser més còmoda.

En aquest moment esdevé un gran repte per al docent del Conservatori fer de la quotidianitat educativa i formativa, un camí per a l'enriquiment personal a través de les relacions personals que estimulin la reflexió i una comunicació fàcil que sens dubte afectarà a tot el conservatori.

Finalment, ens agradaria acabar la nostra aportació recordant les sàvia reflexió d'en Miguel de Unamuno quan deia que la millor manera d'aprendre era ensenyant als altres. Doncs bé, en aquest cas potser podríem afegir que la millor manera d'obtenir respostes podria ser ajudant als alumnes a que sabessin formular adequadament les preguntes, i a través d'elles obtenir la informació més adequada per a començar el futur il·lusionant que tant desitgem.

5.1.2 La tutoria dins el currículum actual: el PCC com a impulsor del Pla d'Acció Tutorial

En l'apartat anterior hem analitzat breument quina era la situació del Conservatori després dels canvis legislatius que va representar la LOE, sense oblidar els avenços de la seva predecessora la LOGSE. Aquests canvis van quedar impulsats en el moment que es

va desplegar el PCC en el Conservatori de Barcelona, en un segon nivell de concreció (des de gener del 2009 i al llarg del curs 2009/2010) el currículum normatiu establert. Va ser a partir de la concreció de continguts de les diferents àrees curriculars quan es va establir la funció de la tutoria en el nostre centre.

En el PCC del Conservatori⁶ es fa referència a la tutoria: *“L’acció de tutoria és el conjunt d’accions educatives que contribueixen a desenvolupar i potenciar a través de l’estudi musical les capacitats dels alumnes, orientant-los per a aconseguir maduració i autonomia i els ajuda a prendre decisions en vista de les opcions posteriors. Impliquen un conjunt d’activitats com les d’acolliment, d’integració, d’orientació i coordinació pedagògica en els àmbits curriculars i professionals. Una de les primeres accions de tutoria és ajudar l’alumne a que conegui els espais del centre, la seva ubicació i el seu ús; també és molt important que, a més de conèixer el seu tutor i professors, conegui l’existència de professorat amb càrrecs específics de coordinació, i personal no docent que incideixin en la seva vida escolar. Finalment, cal que l’alumne tingui clar què es farà durant el curs, com se l’avaluarà i què se n’espera. El pla d’acció de tutoria del Conservatori Municipal de Música de Barcelona és un document que explica aquest procés de suport i d’orientació, i que en aquests moments està obert a la revisió ampliació i adequació a la normativa més recent i als acords entre la titularitat i els sindicats, així com a les noves necessitats percebudes pel col·lectiu d’alumnat i professorat. Els continguts d’aquest pla són coherents al marc general establert en el projecte educatiu de centre (PEC) i en el reglament de règim intern (RRI). En l’acció de tutoria hi estan implicats de forma compartida tot l’equip docent, però és el tutor qui ha de vetllar pel compliment dels objectius generals que estan determinats en el PAT del Conservatori”*

Veiem que queda de manifest la necessitat de fixar una tasca sistemàtica de tutoria, amb un perfil de tutor definit i amb uns espais i una temporització adequades a la normativa vigent.

5.1.3 La presa de decisions i la tutoria

La presa de decisions en tutoria afecta als tipus d’accions i estratègies que a nivell de centre es volen aplicar. És un procés en el que hem de convertir la informació que

⁶ CMMB. *Projecte curricular de centre* (en línia: consulta 22 abril 2016) <http://www.cmmb.cat/projecte-curricular-de-centre_152557>

s'obtingui a través dels canals de comunicació del centre en un resultat considerat com a una acció. Aquests canals, més o menys efectius, suposen:

- reunions de tutors,
- reunions del professorat i tutors,
- reunions dels tutors amb l'equip directiu.

En primer lloc, la decisió hauria de ser pactada, però sense oblidar que cal considerar l'experiència dels tutors actius. Una vegada definit el què hem de decidir, podríem elaborar una seqüència d'acció que suposaria:

- aconseguir la informació necessària i comentar-la en el grup de tutors,
- concretar les alternatives i avaluar-les,
- seleccionar-ne una de manera consensuada i traspasar-la a la Direcció del centre.

El procés pot ser a la inversa, que la idea o proposta sorgeixi de la Direcció; llavors s'inverteix la seqüència, de manera que la proposta passa als tutors per tal que donin la seva opinió.

Un segon pas en la presa de decisions és establir un criteri d'elecció entre les diferents alternatives o estratègies. A l'hora de donar aquest pas, es poden presentar tres tipus de situacions:

- certesa: una situació de certesa sempre facilita la decisió que cal prendre, ja que si se sap, per exemple, que els estudis en que estàs interessat es fan en una escola molt a prop de casa, la solució és senzilla.
- de risc: pot succeir que s'hagi de prendre una decisió en situacions de risc, és a dir que no coneixem amb exactitud quines seran els seus resultats, per bé que sabem quines són les probabilitats que s'esdevingui cadascun d'ells.
- d'incertesa: en aquestes s'han de prendre decisions sense poder pensar ni tan sols probabilitats, és a dir, únicament d'acord amb l'actitud davant del risc que tingui la persona que hagi d'escollir una decisió.

Cal considerar que en cas de discrepància i davant la impossibilitat d'arribar a un acord, es pot procedir a votar, però com sempre diem, és més aconsellable intentar arribar a un acord, ja que d'aquesta manera ens assegurem que la decisió presa estarà assumida i serà de més fàcil aplicació per part de tots.

Tanmateix, es poden dur a terme sondejos d'opinió o recerques bàsiques, així com altres mitjans de resolució de conflictes. La votació no és necessàriament determinant, ni és per a saber quin bàndol "*guanya*" per majoria, sinó que només serveix d'ajuda per a prendre una decisió en mostrar-hi quin grau de consens existeix en els diferents aspectes de l'afer.

A més, desenvolupar recerques bàsiques sobre un tema ajuden perquè les altres parts de la discussió puguin acceptar o rectificar algun argument i, per tant, ens acostem més al consens.

5.1.4 Principis orientadors de la proposta

Cal considerar els diferents aspectes que han alimentat la proposta:

- *Atenció individualitzada:*

Aquest és un factor que considerem clau per aconseguir el desenvolupament de les capacitats i aptituds de cada alumne. La dimensió personal de cada alumne i sobretot l'atenció individualitzada és un tret bàsic d'una adequada educació i es manifesta sovint en petits detalls habituals: atendre específicament les dificultats en l'aprenentatge, potenciar les virtuts de cada alumne, reprendre sempre positivament i en privat amb la confiança d'obtenir una millora...

A través de les trobades fixades, però sobretot, a través del seu comportament i actitud en les distintes classes hem de procurar conèixer bé l'alumne, seguir de prop el seu rendiment, orientar-lo en la presa de decisions. El tutor s'entrevista periòdicament amb els alumnes i, si cal, també està a la disposició dels pares. Depenent de cada alumne, els temes a tractar seran ben diversos: aspectes acadèmics, del caràcter del fill, dels hàbits, dels amics, de la relació amb els germans... en definitiva de tots aquells aspectes que incideixen en la seva formació i educació, amb la finalitat de concretar objectius comuns de millora

- *Participació de les famílies:*

La participació de les famílies en el Conservatori té com a missió final que el procés formatiu es porti a terme de la manera més efectiva possible. La participació es deriva del fet de tenir als seus fills o filles al Conservatori, i les famílies tenen diversos canals de representació i participació en el centre.

Per tot això és necessari que les accions de les famílies vagin adreçades a:

- coresponsabilitzar-se de les tasques i l'estudi a casa,
- interessar-se pels aspectes de la formació que afecten als estudis del Conservatori
- tenir informació i formació adequada per poder analitzar, opinar, intervenir, directament o a través dels seus representants.

- participar en el centre tal i com el marc legal ho recull a través de normes, lleis, articles, etc. En aquest marc legal trobem dues vies molt freqüents de participació: el Consell Escolar de Centre i l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes. (AMPA BRUC).

- *Desenvolupament de les capacitats creatives i crítiques:*

Pensem que aquestes dues capacitats tenen un lligam molt estret, ja que les dues interactuen constantment. Des dels estudis musicals, la creació en els actes musicals es un acte inherent al propi acte, si el considerem únic i irrepetible. La capacitat de ser crítics amb les nostres creacions és una capacitat extrapolable a altres situacions no musicals i per tant altament educativa.

Gardner (1998) des de la perspectiva de les intel·ligències múltiples, ha estudiat com es produeixen els processos creatius i ha aplicat els resultats a l'educació artística. Estableix que no podem dir que hi ha individus creatius sense tenir en compte les circumstàncies en les quals l'acció creativa es produeix i, afegeix, que no totes les persones són creatives en tot sinó que la creativitat afavoreix l'habilitat per resoldre problemes regularment en un o més dominis dels quals es té coneixement. Aquestes idees deixen una gran via oberta per a l'educació artística ja que permeten formular propostes didàctiques que ajudin a desenvolupar processos creatius en els quals es posin en joc diferents habilitats dels alumnes. També deixa enrere la idea mítica de l'artista com a geni creatiu i concep la interacció amb l'entorn com un fet determinant. Aquest punt l'hem tractat en l'apartat 4.1.2 dedicat a les implicacions psicològiques en l'aprenentatge quan es comenta la importància dels estudis de processament cerebral de la música.

- *Eficàcia, eficiència i utilitat:*

L'eficàcia ens pregunta per la mesura i proporció en què són assolits els objectius de l'educació establerts i garantits en un enfocament de drets; és a dir, respecte de l'equitat en la distribució dels aprenentatges, la seva rellevància i pertinència. Per exemple, l'eficàcia ha de donar compte sobre en quina mesura els nens i joves aconseguen accedir i romandre a l'escola; si són ateses les necessitats educatives de tots, inclosos els adults; de la graduació dels estudiants en el Conservatori i si aquests conclouen el grau professional o bé l'abandonen. Així mateix, l'assoliment dels aprenentatges corresponents a cada curs i l'assignació i organització dels recursos i processos educatius per tal d'afavorir els

aprenentatges rellevants i pertinents; i a més, que els estudiants participin, s'apropriïn, experimentin i promoguin valors i drets fonamentals.

En conclusió, dóna compte de si les fites educatives són assolides per tots i no reproduïxen diferències socials de partida, traduïdes en una inequitable distribució d'oportunitats i capacitats. En aquest sentit podríem constatar que el Conservatori és un centre eficaç.

Però l'eficiència equival a preguntar-se quin cost suposa que aquests objectius siguin assolits. Per tant, és definida amb relació al finançament destinat a l'educació, la responsabilitat en l'ús d'aquest, els models de gestió institucional i d'utilització dels recursos. Compromet un atribut central de l'acció pública centrat en que s'executi aprofitant els recursos que la societat destina per a aquest fi, de manera que l'obligació de ser eficient toca a la garantia d'un dret ciutadà clau. Des d'aquesta perspectiva, l'eficiència no és un imperatiu economicista, sinó una obligació derivada del respecte a la condició i drets ciutadans de totes les persones. En aquesta direcció caldria estudiar com és d'eficient el Conservatori com a institució, que no deixaria de ser la suma i resta de les eficiències o ineficiències de tots els seus membres. Hi ha una important interacció entre les dimensions de l'eficàcia i l'eficiència, ja que els problemes de la primera impacten negativament sobre la capacitat per assegurar algunes fites bàsiques.

Des d'aquesta perspectiva, avaluar la qualitat de la formació del Conservatori-CMMB- exigeix un enfocament global i integral, en el qual la valoració dels seus diferents components estigui interrelacionada i s'alimenti mútuament. D'aquesta manera, una avaluació implica fer un judici de valor sobre com es desenvolupa, i quins resultats genera el conjunt del sistema i els seus components; és a dir, des de l'estructura, l'organització i finançament, el currículum i el seu desenvolupament, el funcionament del conservatori, l'acompliment dels docents i el que aprenen els estudiants a l'aula i les seves conseqüències en l'accés a oportunitats futures. Un judici de valor que alimenti la presa de decisions dirigida a la millora dels nivells de qualitat i equitat de l'educació.

Aquesta perspectiva està basada, igualment, en el reconeixement que la tasca que fa el Conservatori és una tasca compartida i desenvolupada en un sistema que implica interaccions entre diferents persones i els distints contextos (les aules). D'aquesta manera, no és possible considerar els estudiants sense pensar en els seus docents, el Conservatori sense els programes educatius, en l'administració

sense el sistema educatiu com un tot indissoluble. La realitat avaluada ha de ser referida en el seu conjunt, no centrant-se en alguns aspectes aïllats.

La utilitat de la tutoria és evident, però cal ser coneixedor que l'alumnat pot tenir ja creada i condicionada la seva opinió depenent del tipus de pràctiques que ha viscut abans. La utilitat de la tutoria quan es treballa sobre necessitats reals del alumnes amb uns objectius de millora és indubtable.

Cal treballar en la captació de necessitats de l'alumnat per tal d'adaptar la intervenció a cada alumne, per tant considerem doncs que els principis orientadors no actuen de manera aïllada sinó que s'intercomuniquen entre ells)

- *Atenció a la diversitat:*

Ja hem comentat aquest principi en l'apartat 2.2.7 que feia referència a models d'intervenció. Ara ens cal dir que és un dels eixos orientadors de la nostra proposta i volem recollir l'afirmació que Marchesi (2007:78) presentava en el seu llibre *“Sobre el bienestar de los docentes”*, on resumeix molt fidelment com entenem aquesta atenció als distints alumnes: *“Los profesores competentes para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria al conjunto de su alumnado son aquellos que diseñan actividades con diferente grado de dificultad en las que pueden trabajar distintos alumnos: se presentan tareas de forma simultánea para dos o tres grupos de alumnos; que ofrecen ayuda específica a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje; que facilitan la colaboración o la tutoría de unos alumnos a otros; y que ajustan su evaluación a las necesidades psicológicas y educativas de sus alumnos”*.

Diversitat vol dir “diferència”, i la diferència és una característica humana. Tot i que pot semblar que aquesta afirmació aporta escassa informació, es fa necessari aclarir el terme, perquè no és infreqüent que s'associï diversitat amb dificultat. La diversitat és un fet innegable que depèn dels factors socials, personals i psicològics de l'alumnat.

Formar i educar en la diversitat suposa assumir que els alumnes que tenen diferents característiques han de formar-se junts i prendre les decisions necessàries perquè això sigui possible.

- *Socialització*

Compartim el valor de la socialització com a procés pel qual els alumnes s'adapten a l'entorn del Conservatori, incorporen els elements socioculturals que se'ls ofereix i estableixen una relació amb la seva manera de ser i amb la

importància que vulguin donar a cadascun d'ells en la seva vida quotidiana, Així doncs, l'alumnat a través del procés educatiu:

- fa seva la cultura oculta del centre (normes socials),
- la integra en la seva personalitat,
- s'adapta a l'entorn,

Com alumne de música, aquesta socialització estarà present sempre des de les classes pròpiament dites fins a les trobades informals amb els altres companys, i encara més, fins al contacte amb el personal d'administració, en la biblioteca, etc.

- *Cultura de l'esforç*

Tots sabem que l'aprenentatge de la música i d'un instrument porta implícit un esforç, que pot ser molt vulnerable al llarg dels estudis. Cal potenciar el sentit de l'esforç des de la base, i posar l'alumnat davant de nous reptes, perquè hagin de trobar solucions per ells mateixos. Només es pot potenciar realment l'autonomia de l'educand si se'l posa davant de situacions que desconeix i que el forcen a pensar i a espavilar-se per si mateix. Cal desterrar el mite que cadascú pot aconseguir el que es proposi i també que la sort posa a cadascú al lloc que li pertoca.

És essencial assumir la condició limitada i vulnerable de cada persona, no amagar els defectes i, menys encara, imputar els propis errors als altres. L'esforç prolongat al llarg del temps és l'únic que pot donar resultats. De vegades, però, ni tan sols amb esforç s'aconsegueixen les fites que anhelem, perquè ens manquen capacitats naturals per poder desenvolupar determinades habilitats. Com deia encertadament el filòsof francès Paul Ricoeur (1913-2005) *som éssers fal·libles*.(2008).

Partim de la immensa fal·làcia de creure que tots tenim facultats per fer de tot i que, a més a més, ho arribarem a fer sense esforç. I, no obstant això, no hi ha cap personatge rellevant en el món de l'art, de la cultura, de l'esport, de la filosofia o de la ciència que hagi assolit les cotes d'excel·lència que té en el seu respectiu àmbit, sense una immensa dosi de tenacitat i de constància en el treball.

Les capacitats ens vénen donades i cal que les acceptem i les desenvolupem en el màxim grau, però l'esforç és el que ens permet estirar el màxim el potencial humà que tots portem a dins. Quan els nostres alumnes s'esforcen i no aconseguen el que es proposen tenim la temptació de resoldre'ls el problema, de dissoldre les seves contrarietats, però aquest esforç que fan és precisament el que els fa

avançar, perquè l'hauran de conrear al llarg de tota la seva vida i sense ell no podran créixer ni com a músics ni com a persones.

5.2 L'Acció tutorial i l'Orientació en els conservatoris de l'Estat Espanyol

Abans d'iniciar un repàs de la situació de la tutoria i l'orientació en centres de formació musical en altres països considerem necessari situar com ha estat tractada en l'Estat Espanyol en les últimes dècades. La formació musical en el nostre país i conseqüentment totes les accions que s'hi relacionen, entre les quals hi ha la tutoria, ha sofert un retard respecte a altres països més desenvolupats com Alemanya, Anglaterra i els Estats Units.

Amb una trajectòria de gairebé quaranta anys d'experiència en orientació educativa a l'Estat Espanyol es confirma la importància que ha anat guanyant de mica en mica aquesta activitat professional. Durant aquest temps l'orientació s'ha sustentat en enfocaments teòrics diferents; resultat, entre altres causes, de les diferents lleis d'educació que s'han anat succeint a partir de la promulgació, a l'any 1985, de la Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació (LODE). L'última d'elles, la Llei Orgànica d'Educació de 2006 (LOE) precisa que l'Orientació és responsabilitat de tota la comunitat educativa, sent els tutors i els orientadors els principals agents del procés tutorial. Això suposa que els professionals de l'Orientació necessiten disposar d'un ampli conjunt de coneixements i capacitats per poder exercir amb eficàcia les actuacions que comprèn la tasca tutorial i l'orientació: planificar, coordinar, assessorar, entre d'altres.

En l'última dècada, com a fruit de la implementació de polítiques educatives centrades en la qualitat de l'ensenyament i del desenvolupament dels serveis d'orientació com a instruments de canvi i optimització educativa, la Unió Europea a través de diferents organismes ha elaborat una sèrie de documents que inclouen recomanacions pel que fa a aquests serveis. Entre ells es poden assenyalar les diverses resolucions del Consell d'Europa, entre les que ressaltem l'informe "*Educació i Formació 2010*" que defineix la orientació com una de les accions claus per crear entorns d'aprenentatge oberts, atractius i accessibles.

Seguint aquestes recomanacions, la LOE estableix tres punts bàsics per a la adequació i convergència amb l'Espai Europeu d'Educació Superior:

- Formació inicial del professorat, consistent en un títol de grau a més de la formació pedagògica i didàctica de nivell de postgrau.
- Formació permanent del professorat que contempla aspectes de coordinació, orientació, tutoria, atenció educativa a la diversitat i organització, a més d'aquells aspectes encaminats a millorar la qualitat de l'ensenyament i el funcionament dels centres.
- Formació inicial dels orientadors i orientadores. Els nous programes de postgrau incorporen l'especialitat d'Orientació psicopedagògica i professional consolidant la formació inicial i un perfil professional més definit.

La LOE, així mateix, recull les aportacions del Marc Europeu al desenvolupar com es concep i sota quins pressupostos s'ha de desenvolupar l'Orientació. Així, entre els principis de l'educació, es preveu *“l'orientació educativa i professional dels estudiants, com a mitjà necessari per a l'assoliment d'una formació personalitzada que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors”* (Art.1.f). Aquest principi es reforça en l'etapa d'educació secundària obligatòria, en què *“es prestarà especial atenció a l'orientació educativa i professional de l'alumnat”* (Art. 22.3).

D'acord amb l'anterior, l'Orientació a la LOE planteja el model del MEC (Ministeri d'Educació i Ciència de l'Estat Espanyol) que explicita que és:

- un dret de tot l'alumnat;
- una intervenció fonamental per fer realitat els principis d'equitat i qualitat de l'educació en l'educació bàsica, tot i que s'ha d'estendre al llarg de la vida;
- una acció basada en els principis de prevenció, desenvolupament i intervenció global on els seus destinataris són l'alumnat, les famílies i els professionals de l'educació;
- una responsabilitat de tota la comunitat educativa encara que els orientadors i les orientadores assumeixen rols rellevants en el procés:
- una tasca que requereix d'uns professionals formats i reconeguts;
- una acció que demana plans integrals d'atenció a la diversitat i treball en xarxa.

La LOE es refereix explícitament a l'Orientació en abordar qüestions com la funció tutorial, l'atenció a la diversitat o el desenvolupament de l'Orientació a través de les comunitats educatives i els centres.

Pel que fa a la funció tutorial del professorat, es recullen en l'articulat de la LOE propostes concretes per a reforçar-la. En el seu art. 121 (*sobre Autonomia dels centres*): s'explicita que *els centres han d'elaborar el Projecte Educatiu de Centre en el qual es recollirà la forma d'atenció a la diversitat l'alumnat i el funcionament de la tutoria*

mitjançant plans en què s'estableixin els objectius i les actuacions ordinàries i extraordinàries dirigides al desenvolupament i avaluació de l'orientació de l'alumnat, el Pla d'acció tutorial (PAT).

A nivell d'ensenyaments especialitzats com la música es preconitza la idea d'una formació globalitzadora que inclogui l'orientació i la tutoria integrades en la pràctica docent. La seva implementació haurà de resoldre juntament amb un treball més de col·laboració entre els diferents professors, col·laboració que fins fa poc temps ha estat totalment utòpica., Hem hagut d'esperar a la promulgació de la LOE per parlar de col·laboració entre docents i d'acció tutorial fonamentada.

Els Conservatoris de música a l'Estat Espanyol no tenen actualment departaments d'orientació i orientadors especialitzats. L'orientació acadèmica i professional dels estudiants és una de les múltiples funcions que han d'exercir els professors-tutors sense comptar amb suports externs. La LOE (*Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació*) en l'Art. 91 assenyala com funcions del professorat:

- La tutoria dels alumnes, la direcció i l'orientació del seu aprenentatge i el suport en el seu procés educatiu, en col·laboració amb les famílies.
- L'orientació educativa, acadèmica i professional dels alumnes, en col·laboració, si escau, amb els serveis o departaments especialitzats.

És evident, doncs, que l'orientació és una necessitat peremptòria per als conservatoris.

Seria molt recomanable posar en marxa en aquests centres serveis d'orientació inspirats en aquells existents en conservatoris estrangers.

Un indicador clar del que acabem de dir el trobem en la investigació realitzada per Luís Ponce de León i Pilar Lago (2012) sobre l'orientació en els conservatoris de Madrid. Els resultats d'aquesta investigació reflecteixen el següent:

- La informació acadèmica i professional que s'aporta en els conservatoris és un dels aspectes menys valorats tant per professors com per alumnes.
- El 60 % dels professors enquestats afirma no ajudar l'alumne a conèixer opcions acadèmiques i professionals en l'àmbit de la música.
- Un terç dels alumnes afirma no haver rebut mai orientació per part del seu professor-tutor.
- Es detecta una evident manca d'informació.
- L'orientació s'efectua habitualment de manera intuïtiva i voluntarista, és el resultat d'esforços aïllats. No sol haver-hi una planificació prèvia, ni coordinació interna en els centres sobre aquesta qüestió.

- L'orientació es converteix sovint en una tasca realitzada davant la demanda dels pares o dels alumnes, quan hauria de ser proactiva.
- Es reclama urgentment la instauració de la figura de tutors formats en els conservatoris.

Vilar (2008) posa l'accent en algunes qüestions igualment rellevants:

- La necessitat de reorientar la docència cap a la consecució de competències professionalitzadores que garanteixin l'ocupabilitat.
- Els conservatoris, en aquest sentit, preparen el titulat per a actuar sobre el objecte musical (l'obra, les tècniques de composició, l'instrument...) però molt poc per actuar sobre el destinatari.

La funció orientadora en els conservatoris és una funció essencial per l'alumnat que rep un ensenyament professionalitzador des d'una curta edat; aquells alumnes que han de fer front al repte de compaginar els ensenyaments generals amb la gran dedicació que exigeixen els ensenyaments artístics. Tan important és ajudar a aquests alumnes a que es facin propietaris del llenguatge de la música, com ho és ajudar-los a que es facin partícips i responsables del seu destí en el món professional de la música.

El conservatori ha de proporcionar als seus estudiants una orientació adequada que els permeti prendre les decisions idònies en relació al seu futur laboral i els prepari per gestionar la seva carrera, afrontant el mercat laboral molt competitiu com és el de la música. Malauradament encara no existeixen, en els conservatoris de música a l'Estat Espanyol ni a Catalunya, departaments d'orientació i personal especialitzat en aquesta matèria, aspecte que ens preocupa de manera molt especial. Així ens trobem que pel que fa als ensenyaments professionals de música en els conservatoris del nostre país, són els mateixos professors d'instrument, els que han de portar a terme el rol de professors-tutors dels alumnes, els que han considerar entre les seves múltiples tasques, l'orientació acadèmica i professional dels seus alumnes, sense comptar amb cap suport extern ni amb un programa de formació que els aculli.

5.3 La Tutoria i l'Orientació en centres de formació musical d'altres països. Experiències i investigacions.

Considerem convenient parlar de les directrius que s'estan seguint quan orientació i tutoria en països de la Unió Europea, i al mateix temps comentar les estratègies emprades en

algunes institucions prestigioses de formació musical de l'àmbit anglosaxó (Regne Unit i Estats Units) on l'orientació professional de l'alumnat constitueix una de les principals preocupacions. Les estratègies d'orientació utilitzades en aquests centres fan que hi hagi orientadors especialitzats per atendre els alumnes i una oferta d'assignatures i cursos relacionades amb l'orientació per al desenvolupament de la carrera musical juntament amb la celebració de conferències, seminaris puntuals relacionats amb l'orientació professional. També es compta amb l'existència de diversos recursos informatius sobre el món professional de la música i sobre la gestió de bases de dades d'oportunitats d'ocupació per als alumnes.

La posada en marxa d'estratègies similars en els conservatoris professionals del nostre país afavoriria el desenvolupament d'una creativitat necessària en els estudiants a l'hora de prendre decisions professionals i gestionar una carrera en el camp de la música o en un altre. En aquest nivell de la formació musical, encara està per decidir en molts casos cap a quina professió es voldrà optar. L'orientació professional hauria de tenir una presència important sobretot en els cursos més alts.

En relació a escoles de música elementals o professionals s'ha de constatar el seu creixement en l'indicador nombre d'alumnes. Europa, amb velocitats diverses a les diferents parts del continent, ha experimentat un fort creixement de la pràctica musical, que ha convertit les escoles de música en veritables agents de difusió, creació i educació musical en estreta relació amb el territori. Aquest creixement ja era patent fa 10 anys i segons estudis fet per EAMS⁷ (European for Music in Schools) els percentatges de població usuària d'escoles de música ha crescut a Suècia seguida de Dinamarca, Àustria, Holanda i Noruega; també Alemanya s'ha reflectit un augment pel que fa al nombre d'estudiants. Aquest tipus d'escoles que han optat per un model obert d'educació musical i que han fet el seu desenvolupament a cada país, s'han plantejat l'acció tutorial com un servei d'ajut i orientació a l'estudiant i, si s'escau a la seva família, tant en el pla formatiu i acadèmic com -si fos el cas- en el professional. És una tasca que desenvolupa el professorat de l'escola de música sota la coordinació dels respectius caps d'equips docents i de la coordinació pedagògica. Així, cada estudiant té assignat un professor com a tutor durant la seva estada al centre, que fa el seguiment de l'evolució de l'estudiant, l'orienta en la configuració de la seva activitat acadèmica, l'ajuda en la seva organització de l'estudi, etc.

⁷ La EAMS publica la revista anual *European Perspectives on Music Education*

Però en els ensenyaments *semi-professionals* i superiors l'acció de tutoria, en línies generals, no està ni tan estructurada ni organitzada. Un aclariment en relació a la nostra definició de centres *semi-professionals*: ho fem com a recurs per a la classificació dels nivells de formació que s'estan impartint ja que el nivell de les competències a assolir no és exactament el mateix a tots els centres dels quals parlarem i que anomenarem professionals. Així doncs, a Catalunya el nivell adquirit al finalitzar el grau professional pot diferir amb el que a un altre indret anomenen professional. Aquesta falta d'estructura de la tasca, fa pensar que potser el motiu es que es consideri que com en la majoria de països s'ha optat per una orientació en vistes al treball (professional) i que en un nivell mig d'estudis de música aquesta orientació ja no sigui necessària, però tampoc s'ha contemplat en substituir-la per una orientació acadèmica i personal.

Des d'aquest punt de vista comentem la situació en alguns països on alguns són membres de la Unió Europea on es poden iniciar els estudis superiors amb uns nivells més baixos que els del nostre país i per tant estarien en un nivell similar al nostre professional. Constatem, com acabem de dir, que les instàncies comunitàries han contemplat l'orientació professional - relacionada a la inserció sociolaboral- com a prioritària, i que aquesta la situen per davant de l'orientació educativa i personal.

A *Alemanya* queda molt ben definida la separació entre preparació musical professional i educació musical. En l'escola obligatòria i ja des dels anys 30, la música es considerada com una assignatura obligatòria (això visualitza la gran valoració social de la música d'aquest país). Per altra banda és un dels països amb més gran tradició d'escoles de música. A nivell estatal existeix la *Bundesanstalt für Arbeit -BA-*, una corporació pública que representa treballadors, empreses i autoritats locals, que treballen per a la promoció i inserció laboral. Una de les seves seccions més importants és el servei l'Orientació professional, que s'ocupa tant de la formació professional inicial, la professional i la col·locació. Depenent d'aquesta secció existeix el *Centre d'Informació Professional* que és una espècie de biblioteca que agrupa arxius, llibres, vídeos, etc., i un banc de dades obert a tothom. Aquest banc de dades conté informació detallada sobre possibilitats de formació i ensenyament de tota l'oferta que hi ha al país.

Per altra banda a *Alemanya* s'editen constantment publicacions dirigides a orientar en tots els àmbits i opcions professionals: *com escollir una carrera?*, tríptics informatius, descripció de professions, i disposen també de serveis d'orientació per a persones estrangeres.

En l'àmbit de la formació musical especialitzada -semi professional i superior-, sota unes directrius molt generals relacionades amb la tasca d'informació amb els possibles estudis, cada centre aplica diferents estratègies. Posem d'exemple la *Hochschule für Musik und Theatre* de Munich, que té una oficina d'assessorament on l'alumnat es pot dirigir per les seves consultes: *la Studentenwerk München* – que és com una associació d'estudiants- contempla a més serveis d'assessoria integral del tipus:

- Preguntes generals sobre els tipus d'estudis (programes, accés, distintes opcions...).
- Organització del centre i estructura dels estudis.
- Assessorament per a estudiants amb discapacitat o malaltia crònica.
- Assessorament per a estudiants estrangers.
- Informació sobre el professorat.
- Cerca de vivenda.
- Finançament dels estudis.

A Friburg, a la *Hochschule für Musik*⁸ hi ha una estructura de l'orientació similar a l'anterior. Existeix el Consell d'Estudiants -*Allgemeiner Studierendenausschuss* – *ASTA* que és un comitè elegit per representar els interessos de l'alumnat. És important ressaltar que els membres tenen una funció que queda entre el que per nosaltres seria ser representant d'un Consell escolar a Catalunya, alhora ser delegat d'alumnes, alhora part de l'AMPA, i alhora ser una persona amb una pseudo-formació que la podríem interpretar com a coneixement del context i experiència.

L'ASTA parla en nom dels estudiants sobre qüestions relatives a la política institucional, cultura, assumptes socials, la forma física i activitats extra curriculars.

En particular, es responsabilitza de dur a terme les següents funcions:

- Informar sobre l'organització del centre i l'Administració.
- Assistir a les reunions amb l'administració i el Rectorat a intervals regulars per tal de poder expressar les inquietuds de l'alumnat i discutir propostes de millora. Només uns pocs dels molts temes tractats en aquestes reunions són qüestions relatives a la comunicació amb els professors i l'administració, l'horari d'obertura de l'escola, l'ús

⁸ HOSHCULE OF MUSIC FRIBURG En línia <<https://www.mh-freiburg.de/>>

- dels ingressos procedents de la matrícula, l'expansió i els canvis en l'oferta de cursos, nous equips i mobiliari per a sales de reunions, sales d'assaig addicionals, etc.
- de la coordinació de diversos festivals per als estudiants.
 - donant suport als mentors en la supervisió dels estudiants que comencen, també durant les proves d'accés.
 - de l'organització de programes esportius extracurriculars: una proporció considerable del pressupost de la ASTA va per a activitats recreatives: per al Programa d'Esports de la Universitat de Friburg ja que els estudiants poden fer ús de les seves instal·lacions i les ofertes.
 - assessorar els estudiants en totes les situacions acadèmiques i de la vida.

A França⁹ i el país mediterrani és on més s'ha descuidat l'educació musical i no tant la formació. En les escoles franceses només es dedica 1 hora a la setmana a la música tant a l'ensenyament primari com al secundari. Als 15 anys tenen la possibilitat d'especialització en matèries musicals. En aquest país la formació musical especialitzada s'ha donat, com aquí a l'Estat Espanyol, en els Conservatoris. De fet l'antic pla del 66 espanyol era molt similar a l'aplicat als conservatoris francesos.

A l'Estat Francès la informació i l'orientació professional a nivell local es fa en les escoles de secundària a través dels CID (*Centres d'Information et de Documentation*) i en un nivell nacional a través de l'ONISEP (*Office National d'Information sur l'Éducation et les Professions*) que forma part del Ministeri d'Educació Francès. En aquest país hi ha una enorme activitat orientadora professional i múltiples iniciatives: *Maisons de l'Information sur la Formation* i les *Maisons de l'Information Professionnelle*, la *Cité des Métiers*, etc.

En els conservatoris però la situació és diferent. Els estudiants poden obtenir els següents diplomes:

- DEM (Diplome d'Etat)
- DNSP (Diplôme National Supérieur Professionnel). Son estudis superiors, el DEM es pot obtenir en qualsevol dels 42 conservatoris regionals de França (RRC: Conservatoires à Rayonnement Régional) però el DNSP sols es pot obtenir en els conservatoris superiors de Paris i de Lyon (CSNMD: Conservatoires Nationaux Supérieurs de la Musique et de la Danse). Els estudis que es fan de música es complementen amb formació en aspectes no estrictament musicals per tal de

⁹ CONSERVATORIS DE FRANCE En línia < <http://conservatoires-de-france.com/>>

formar-se en els aspectes pedagògics: mòduls pràctics i teòrics en ciències de l'educació, instruments i pràctiques col·lectives, cultura musical, l'estètica, el coneixement de la música no europea i pràctiques d'ensenyament innovadores. No hi ha una organització autònoma de les tasques d'orientació dintre dels conservatoris

Irlanda i el *Regne Unit* tenen molt a mostrar-nos en relació a l'educació i la formació musical. La formació musical està integrada tant en l'ensenyament primari com a l'educació secundària, i tots els alumnes han d'estudiar música des dels 5 anys fins als 16 de manera obligatòria. La Llei de Reforma Anglesa del 1988 regula en una de les parts l'educació musical. Tenen dues hores setmanals, però atenció, aquesta matèria està molt supeditada al cada centre, ja que és l'escenari on es dona tot l'ensenyament musical, i aquest té una potestat enorme ja que no hi han escoles de música fins a arribar al Conservatori Superior, que en aquest país són els "College" o les universitats. Això s'ha aconseguit per mitjà de professors invitats a impartir matèries o instruments en l'ensenyament secundari, fent-se càrrec de diferents centres. Donen molta importància al jazz i a la música moderna en els seus ensenyaments.

S'entén doncs, que tota l'orientació i la tasca tutorial es faci directament als centres educatius amb personal especialitzat.

A Irlanda existeix el *National Educational Psychological Service* (NEPS) que és el responsable dels desenvolupament dels serveis d'orientació i consell en el sistema escolar. Abracen les tres dimensions de l'orientació: la professional, l'educativa i la personal. Els tutors col·laboren amb la plantilla escolar per tal de determinar les necessitats i les prioritats, i establir els corresponents programes. Aquests orientadors segueixen una formació de Post-grau en orientació i continuen després el seu desenvolupament professional en àrees com l'assessorament, la informació professional, etc. Tenen altres serveis d'orientació establerts com són l'*Institute of Guidance Counsellors*, el *National Rehabilitation Board*, o bé l'*Association of Graduate Careers Services in Ireland*.

Al Regne Unit és a través del LEAs (*Local education authorities*) que es gestiona i proporciona l'orientació professional als centres: són els anomenats *Carees Services*. El personal orientador d'aquests serveis són professionals de l'orientació i la seva funció més important és mantenir una estreta relació amb els docents de les escoles per tal de promoure una tasca tutorial coherent, adequada i útil a les necessitats.

No podem deixar d'anomenar el *Royal College of Music* de Londres que es considera un líder mundial en el desenvolupament de la carrera dels músics. Compta amb l'anomenat *Communications team* (equip de comunicadors), format per un grup de persones que tenen la missió d'assessorar a l'alumne per tal d'incrementar la seva autoconfiança i ajudar-lo a ser un bon comunicador, no només en l'escenari sinó en qualsevol tasca que exerceixi. Entre altres funcions, assessora l'alumne a l'hora de preparar un *currículum vitae*, biografies i altres materials publicitaris.

La formació musical a *Holanda* es desenvolupa en dues vessants: la formativa a les escoles de música especialitzades, als Conservatoris i a la Universitat, i la més educativa a l'ensenyament primari i secundari.

Les escoles de música són instituts subvencionats on es donen classes instrumentals, també hi ha orquestres, jazz-bands i orquestres de pop, per esmentar alguns exemples.

Des de la reforma del 1993, els alumnes reben durant els tres anys que dura l'ensenyament secundari una hora setmanal d'educació musical. En l'Educació Primària és encara menys alentidor. Bàsicament la formació musical es realitza en els Conservatoris, i a la "*School Muziek*" com a una secció del Conservatori. En les institucions de secundària, l'orientació és a càrrec del professorat-tutor. S'encarrega de la tutoria personal, educativa i professional dels alumnes. Des del 1993, aquest servei ha format part de les tasques obligades a les escoles per preparar els alumnes a partir de les seves possibilitats i responsabilitats en la vida adulta.

L'orientació professional es fa a través de les anomenades *Agències d'assessorament sobre ensenyament i ocupació*, fusionades de les agències d'orientació públiques i privades i que actualment representen el servei d'orientació educatiu i professional de major incidència a Holanda.

A *Portugal* les escoles ofereixen una orientació tant escolar com professional per als alumnes de secundària. Es a través de IEFP (*Instituto do Empleo et Formação Profissional*) que formen orientadors professionals que recolzen la tasca a les escoles amb un marcat caràcter professional.

En un nivell superior, els centres superiors i els conservatoris tenen els anomenats *Serviços de apoio à comunidade escolar* (Serveis comunitaris de suport acadèmic de l'escola). Aquests Serveis Acadèmics es dediquen principalment a ajudar els estudiants al

llarg de la seva carrera acadèmica, des del moment de la sol·licitud fins a l'emissió del respectiu diploma. Representen, per tant, un servei de proximitat als estudiants, i també proporciona un suport fonamental als mestres així com un enllaç entre els estudiants i els serveis centrals. S'indiquen les tasques que poden interessar més als estudiants:

- informació al públic en general;
- orientació i suport a les diferents formes de sol·licitud d'accés als cursos de grau, postgrau, màster, cursos lliures (requisits previs, el curs de canvi de règim, de transferència i de reentrada, concursos especials, els estudiants extraordinàries) i d'acord amb els avisos publicats;
- emissió de factures / rebuts dels actes inscrits en el Registre on-line (per exemple, esdeveniments i cursos gratuïts);
- gestió de sol·licituds d'aclariment de sol·licituds presentades a l'oficina i en línia: diplomes, certificats, programa, estatuts;
- el tractament de les sol·licituds d'habilitats i acreditacions;
- el canvi de les dades personals dels estudiants;
- formulari de Provisió per a participació d'accident escolar.

En algunes escoles de música, on fan ensenyament integrat, existeixen gabinets que tenen com a objectiu respondre a les més variades necessitats psicològiques o psicoeducatives tant dels seus alumnes com de tota la comunitat educativa com per exemple a l'*Academia de Música de Santa Cecília* a Lisboa. Les activitats de l'Oficina de Psicologia passen per:

- tractament psicoeducatiu de discapacitats d'aprenentatge o altres dificultats;
- desenvolupament d'acompanyaments psicoeducatius individualitzats i especialitzats;
- suport psicoeducatiu per a alumnes, pares i professors;
- promoure la col·laboració escola-família-tècnics de suport extern;
- intervenció psicosocial amb grups de classe, orientació professional i desenvolupament de Programes per als estudiants en els últims cursos;
- gestió dels problemes de fono-escriptura;
- aplicació de programes de promoció de desenvolupament d'habilitats en grups petits;
- el suport als òrgans de govern i dels cicles de coordinació.

En els centres no integrats la tasca tutorial no està estructurada ni a les escoles generals ni tampoc en les de música, ni tampoc hi ha la sensibilitat des de la tasca docent com a part d'ella.

En els *Estats Units d'Amèrica* hem d'anomenar la **Juilliard School**¹⁰, que través del seu *Office of Career Development* (Oficina per al desenvolupament de la carrera), posa a disposició dels alumnes personal especialitzat en orientació.

L'alumne pot sol·licitar amb antelació una entrevista amb un membre de l'equip que el podrà ajudar a explorar oportunitats, adquirir noves habilitats, elaborar plans de acció, escriure cartes i establir contactes. Aquest centre ofereix assignatures i cursos sobre

¹⁰ JULLIARD SCHOOL En línia. <<http://www.juilliard.edu>>

temes relacionats amb el desenvolupament de la carrera i que poden ser computats com a crèdits a les titulacions cursades: “*Desenvolupament de la carrera*” amb la finalitat d’assistir a l’alumne a l’hora de definir i gestionar la seva carrera i on els alumnes s’enfronten a experiències pràctiques com ara l’organització d’un concert i coneixen rols com els de gestor cultural o artístic, director artístic o bé periodista. Se’ls convida a pensar críticament sobre els objectius de la pròpia carrera, escriure propostes, parlar en públic amb confiança, i editar documentals en vídeo. En l’assignatura “El negoci de la música” els alumnes adquireixen habilitats no musicals necessàries en la carrera musical com trobar un “manager”, crear una maqueta o bé negociar un contracte. La *Juilliard School* ofereix als seus alumnes programari per a l’elaboració d’un dossier artístic amb models de documents reconeguts per coreògrafs, directors i altres agents professionals de tot el món.

En el centre *Manhattan School of Music*¹¹ existeix també personal específic per a l’orientació de la carrera que pot oferir consells als alumnes sobre assumptes pràctics relacionats amb la creació d’un “*currículum vitae*” i altres documents. Els alumnes poden sol·licitar una entrevista amb la direcció de l’*Office of Career Development* (Oficina per al desenvolupament de la carrera) per tal de tractar assumptes relacionats amb la carrera professional. Així trobem assignatures optatives que s’ofereixen a la *Manhattan School of Music* i que inclouen aspectes relacionats amb la carrera: “*El negoci del Jazz*”, “*El negoci de la música d’orquestra*” i “*El negoci de la música*”.

A més, la *Manhattan School of Music* ofereix als seus alumnes materials informatius organitzats per àrees (intèrpret clàssic, músic de jazz, vocalista, professor...) incloent exemples de cartes de presentació, biografies o bé *currículum vitae* amb formats recomanats, etc. on tracten d’eines indispensables per a tot aquell que necessita disposar d’una certa orientació en un moment tan important com és el de buscar una feina per al futur.

La *Manhattan School of Music*, des de l’any 2009 posa a disposició dels seus alumnes “*llibres de llocs de treball*” amb oportunitats de treball per a estudiants i antics alumnes, així com la *JOBank Newsletter* que informa de més de cent llocs de treball cada mes.

A Boston el prestigiós *Berklee College of Music*¹² compta amb el *Career Development Center Music Department* (Departament per al desenvolupament de la carrera

¹¹ MANHATTAN SCHOOL OF MUSIC. En línia. <<http://www.msmnyc.edu/>>

¹² BERKLEE COLLEGE OF MUSIC. <<https://www.berklee.edu/>>

professional), responsable d'una sèrie de matèries relacionades amb la vida professional del músic com les següents:

- Fonaments de l'èxit.
- Alfabetització digital per al músic professional.
- Gestió financera per a músics.
- Planificació de la carrera musical.

També compta amb una col·lecció de materials per ajudar als alumnes en la planificació de les seves carreres musicals, incloent més de 200 vídeos sobre temes vocacionals, entrevistes i tallers amb artistes i experts que han estat convidats a l'escola; fitxes relacionades amb la indústria musical i la carrera musical obtingudes de revistes i llocs web; llibres relacionats amb diferents gèneres i estils musicals i diferents àrees de la indústria mediàtica (ràdio, premsa, televisió); revistes vinculades amb la indústria musical; catàlegs de universitats i escoles de postgrau, i materials per preparar les proves d'accés; i informació sobre concursos, festivals, seminaris, beques, etc. L'escola posa també a disposició dels seus alumnes un *Work Center* amb ordinadors, impressora làser i fotocopiadora, que els alumnes poden fer servir per editar un dossier artístic o altres documents necessaris per a la seva presentació com a possibles candidats a aquells possibles treballs on el seu perfil encaixés més adequadament.

El Berklee College of Music té la seva pròpia base de dades, actualitzada diàriament, informant de més d'un miler d'oportunitats cada semestre.

També és a Boston que podem enumerar algunes activitats celebrades com a part dels *Entrepreneurial Musicianship* (tallers per a la carrera musical) que es proposen actualment o s'han fet en els darrers cursos al *New England Conservatory*¹³ (NEC) i que organitza el *Career service center* (Centre de serveis per a la carrera):

- Xerrada sobre les carreres per a compositors.
- Estratègies fiscals per a músics.
- Llocs de treball a l'ensenyament.
- Fes-ho tu mateix - Publicitat per al músic.
- Realitzar una bona maqueta (instrumentistes i cantants).
- Simulacre d'audicions per a cantants i instrumentistes.
- Sol·licitar l'admissió en escoles de postgrau.
- Assegurances per a músics.

¹³ NEW ENGLAND CONSERVATORY. En línia < <http://www.necmusic.edu> >

- Beques i ajuts: com trobar-les, sol·licitar-les i rebre-les.
- Fonaments de gravació.
- Habilitats per gestionar l'estrès.

Aquests tallers pretenen dotar d'un conjunt d'habilitats valuoses que complementen el seu desenvolupament artístic: el pensament creatiu i crític, comunicació, gestió financera, programació artística, màrqueting. És una síntesi de la passió musical i d'una manera de pensar amb l'autoeficàcia. El *Musicianship Empresarial* (EM), departament de NEC, es centra en proporcionar recursos individualitzats per ajudar a cada estudiant a assolir el seu camí envers una carrera creativa. El *Career Services Center* (Centre de serveis per a la carrera) té publicada una col·lecció de fitxes informatives i amb consells pràctics per orientar els alumnes. A més d'aquests tipus de serveis, hi ha la possibilitat que persones alienes al centre adquireixin aquestes publicacions. Els temes inclouen informació pràctica per a futurs intèrprets, aspectes relacionats amb la recerca de feina, creació i materials per al "màrqueting", informació per a futurs docents i beques, etc. Els alumnes del *New England Conservatory* tenen accés gratuït al servei en línia "*Bridge: Worldwide Music Connection*", una base de dades actualitzada amb més de 2.900 oportunitats de treball vinculades a la música, ofertes que periòdicament s'actualitzen per tal que el servei respongui a la demanda de cada especialitat i situació.

Un dels serveis oferts per l'*Office of Careers and Professional Development* (Oficina de Carreres i Desenvolupament Professional) de l'*Eastman School of Music*¹⁴ a Rochester consisteix en la possibilitat de consultar amb orientadors temes relacionats amb la trajectòria professional. Els alumnes poden també sol·licitar la celebració de simulacres d'entrevistes de treball. L'*Office of Careers and Professional Development* gestiona una base de dades amb oportunitats de contractació de músics a la localitat.

Totes aquestes dades d'aquests centres ens donen lloc a considerar un seguit d'aspectes per al Pla d'Acció Tutorial del CMMB, extraient-ne les següents reflexions i/o conclusions:

- La figura de l'orientador professional podria ser de gran ajuda en els conservatoris per a assistir al professorat, i especialment als professors-tutors, a l'hora de portar a terme la funció orientadora. Per descomptat, caldria reflexionar en profunditat sobre els requisits que hauria de complir aquest professional.

¹⁴ EASTMAN SCHOOL OF MUSIC. En línia. < <https://www.esm.rochester.edu/> >

- Entenem que ajudar l'alumne a buscar i trobar respostes per ell mateix hauria de ser una de les premisses a seguir en la funció orientadora i hauriem de treballar per l'establiment d'equips d'orientació en els centres de formació musical.
- S'ha de fomentar el treball en equip dels professors del Conservatori pel que fa a l'orientació professional dels alumnes.
- Seria beneficiós insistir en la col·laboració entre conservatoris de l'Estat Espanyol i de fora del país, i fins i tot fomentar la col·laboració d'artistes de disciplines tan afíns com la dansa i el teatre.

Els ensenyaments cursats en un conservatori de música han d'ajudar l'alumne a ser més autònom, i així saber utilitzar el seu propi criteri a l'hora de prendre decisions importants per a la seva vida professional. Aquestes decisions poden estar relacionades amb qualsevol faceta de la professió musical però també poden ser les que donen forma a les seves pròpies vides, on en el seu desenvolupament influeixen, entre d'altres factors, l'educació i orientació rebudes al llarg del seu ampli període de formació. L'educació musical constitueix una oportunitat per a afavorir i desenvolupar un dels aspectes més importants de l'home: la seva capacitat creativa. Hargreaves (1998) manifestava que: *"la creativitat és un dels aspectes més complexos, misteriosos i fascinants del comportament humà; durant molts anys va atraure l'atenció de filòsofs, artistes, historiadors i altres pensadors"*. En aquest sentit cal assenyalar que el músic professional també posa en pràctica la seva creativitat a l'hora de gestionar la seva carrera futura, a l'hora de buscar i crear oportunitats de treball; també en el moment d'enfrontar-se a un mercat laboral desafiant per al qual, generalment, no ha tingut una preparació específica; per tant els conservatoris també haurien d'afavorir la creativitat relacionada amb el desenvolupament de la pròpia carrera musical.

Volem acabar assenyalant que mai seran massa els esforços que persones i administracions dediquin per a ajudar a l'estudiant d'un conservatori a plantejar quin tipus de músic vol ser per a la societat del futur que l'espera.

5.4 Implicacions en el Conservatori

Cal que després de la presentació sobre l'estat de la qüestió en el Conservatori- CMMB- i tenint en compte la situació en altres països i en l'inici de la investigació, ens puguem

prendre un temps per a la reflexió que serveixi de base a la posterior recerca. Així doncs, considerem pertinent emetre unes reflexions que sintetitzarien unes primeres implicacions en el propi Conservatori –CMMB i que mostrem a continuació:

- L'orientació acadèmica i professional és imprescindible per facilitar la transició de l'alumnat entre etapes educatives.
- La transició a la vida professional dels nostres alumnes i a la formació superior és un repte que no es pot obviar en el conservatori.
- Preparar per al treball ha de ser un objectiu clau i transversal de la formació.
- Donar resposta a les necessitats del mercat laboral, sense oblidar els veritables valors de l'educació. Les dues visions són compatibles.
- És prioritària la implantació d'un departament d'orientació en els conservatoris de música.
- La formació permanent com a mitjà d'adquisició de competències i habilitats socials que ens serveixen per donar un enfocament real i funcional a la formació musical.
- L'orientació i competències socials constitueixen un conjunt necessari en els resultats de la formació musical del s. XXI.
- Les solucions als problemes que planteja la formació actual i la del futur més proper han de passar per un esforç compartit dels agents que intervenen en aquest procés:
 - Professorat: replantejant les didàctiques i ajudant a l'alumne en el seu procés de desenvolupament personal i professional.
 - Alumnat: adquirint maduresa vocacional i aprenent a cercar alternatives acadèmiques i professionals.
 - Conservatoris: a través de la modificació de les seves estratègies educatives, mitjançant una oferta educativa actualitzada amb un estil propi col·laborant amb altres institucions educatives i convertint-se en centres eficaços.
 - Administracions educatives: flexibilitzant al màxim possible els marcs normatius curriculars promovent dinàmiques docents obertes i propiciant la connexió amb la indústria musical i les empreses que integren aquest sector

TERCERA PART

ESTUDI DE CAMP. LA RECERCA

6. DEFINICIÓ D'UNA PROPOSTA DE PLA DE TUTORIA PER AL CMMB

6.1 El procés per a definir el PAT en el Conservatori Municipal de Música de Barcelona. La gestió del canvi de mentalitat davant la innovació

Recordem que en educació la *Tutoria* és un concepte global que abraça tot el sistema i tota la institució on es materialitza. No podem obviar tampoc que els processos d'acció tutorial són una necessitat respecte a la llei i respecte al context educatiu en tots les nivells i àmbits, des de l'educació infantil a la formació universitària.

El principi d'excel·lència, importat del *Pacte Nacional per a l'Educació*, s'afegeix a la Llei d'Educació com a nou concepte educatiu i la qualitat de l'acció de la tutoria està considerada com a un dels seus referents. Infinitat de fonts científiques i d'experiències apunten que l'acció tutorial suposa dotar als centres de nivells més alts d'eficàcia i eficiència.

En el CMMB, el procés per a definir un Pla d'Acció Tutorial va ser relativament fàcil si el comparem amb el que després va representar la seva aplicació. Certament teníem l'encàrrec del nostre titular, l'Ajuntament de Barcelona, però no hi havia precedents i era difícil començar. La idea era clara: “elaborar un pla d'acció tutorial que seria implementat durant el següent curs i que s'ajustés a la normativa i que fos útil”. De seguida vàrem veure que si gairebé s'iniciava el treball des del voluntariat d'un grup de professors, caldria a més la complicitat de tot el claustre per a fer-lo exitós en el sentit de donar resposta a la necessitat de desenvolupar programes de tutoria específics que orientessin i motivessin a l'alumnat per al seu millor rendiment acadèmic i la seva implicació en la vida del Conservatori i el seu programa formatiu, i posteriorment en una

millor projecció professional, però sobretot el Pla d'Acció s'havia de conformar com una part del procés educatiu de l'alumnat.

Per entendre la situació del Conservatori hem de partir d'un breu resum històric del que havia estat la tutoria fins el curs 2010/2011, i des d'un estudi del context diacrònic (Santos Guerra, 2001)

Des del curs 2009/2010 estàvem vivint una situació irregular ja que les accions de tutoria que es feien no s'ajustaven a la normativa, ni tampoc hi havia un programa ni d'actuacions concretes, ni d'objectius, ni la logística era explícita i concreta. Fins al curs anterior (2008- 2009) els tutors eren els professors d'instrument, com a la majoria de conservatoris de Catalunya i de l'Estat Espanyol.

Al juliol del 2009 es comunica a la Direcció del Conservatori que la situació dels tutors, que restava una hora de classe ha de deixar d'existir, arrel de la normativa de secundària i els acords laborals amb els sindicats, però no es donen indicacions concretes. La Direcció del centre decideix no fer canvis i seguir igual durant aquell curs en espera de noves indicacions. El claustre tenia assignades 45 hores setmanals per a tutoria, que assolía el professorat d'instrument, i és a partir d'aquest moment que comença per part d'uns quants membres del claustre i per primer cop, assabentats de la problemàtica, la corresponent interrogació al voltant del fet tutorial.

En el mes de juliol del 2010, amb la crisi i la política de reducció de recursos educatius al màxim, aquestes hores de tutoria queden eliminades ja que fan falta per poder acceptar més alumnat, sobretot afecta al professorat de piano on la demanda de places està molt per sobre de l'oferta. Els motius són bàsicament econòmics, però també s'afegeix que la situació de com es fa la tutoria al centre es insostenible a nivell normatiu: no ens adequem al que es fa a secundària, tot i sent un centre homologat al nivell de secundària, però el model que hi ha a l'ensenyament secundari tampoc convenç ja que no és transferible al nostre centre, caracteritzat per unes necessitats distintes. Així es manifesta als sindicats i a la titularitat.

El nostre titular i en el seu nom l'IMEB (Institut Municipal d'Educació de Barcelona) que gestiona el Conservatori, ens demana una proposta de com fer la tutoria el curs següent 2010/2011. L'equip directiu presenta una proposta amb un mínim de directrius abans d'acabar el curs 2009/2010 i se'ns respon que és poc concreta; només se'ns concedeixen 14 hores per setmana per atendre a tot l'alumnat del centre (540 alumnes). Finalment a finals de juliol del 2010, la titularitat respon que els tutors per aquest curs continuïn sent

els professors d'instrument sense reducció d'hora assignada, suposadament per la inviabilitat de la seva proposta. Això provoca un daltabaix en el centre: molts professors d'instrument senten que perden privilegis des de la seva percepció, i alguns es neguen a fer la tasca si no tenen l'hora de reducció lectiva.

S'aconsegueixen com a contrapartida unes hores assignades a un grup de treball (14 hores setmanals) per tal que elabori un Pla d'Acció Tutorial adequat a la normativa i a les nostres especificitats i singularitats.

Els membres del grup de treball van participar de manera voluntària i, ben aviat aquest grup de docents que va treballar en l'elaboració d'aquest projecte, havent fet una anàlisi prèvia sobre l'estat de la qüestió va considerar que calia dotar al centre d'un programa de tutoria integral i compartida, que caldria desenvolupar per a que es conformés com a referent i indicador de qualitat.

Arribats en aquest punt, ens trobem davant una gran tasca i amb pocs recursos per fer-la, la qual cosa vam intentar substituir-la pel nostre interès, el compromís, la responsabilitat i la intuïció. A diferència del que havíem après en la nostra tradició d'ensenyar- aprendre, els problemes pràctics que teníem davant eren molt més que això, eren també problemes de consciència, de lucidesa mental, de sentit i d'actituds. Einstein digué que cap problema no pot ser resolt en el mateix nivell de consciència en el qual s'ha creat. Beck (2002) (2008) ja va avisar del risc de viure atrapats per conceptes *zombis* que només (per)viuen en el nostre cap i ens mantenen presoners d'un bucle mental que és pura repetició mecànica de mentalitats del passat. Però seguim entossudits a reproduir maneres de pensar i de procedir pròpies d'una època que ja no existeix simplement perquè en altres temps foren útils per resoldre els problemes a la gent que els va tocar de viure'ls.

Així doncs vam ser portats al darrer punt: creure que resoldre un problema era posar-hi fi, o sigui fer el projecte, presentar-lo i aplicar-lo. Però de fet començàvem un nou camí, en el nostre centre, el *canvi de mentalitat davant els canvis* i els conseqüents dilemes de com ho havíem de fer? i com ho havíem de gestionar?.

Aquesta reflexió, que no sabem definir si és del tot positiva, però que sí que ha estat constant, ens haurà d'acompanyar al llarg de tots aquests anys de definició del projecte, i d'estudi de camp per arribar a un Pla Tutorial vàlid per al centre. Per altra banda cal dir que això no ha tingut res a veure amb la sensació que hem tingut de vegades -amb raó, val a dir-ho!- que els problemes s'eternitzen, perquè segurament és exactament el contrari: s'eternitzen perquè només els considerem resolts si desapareixen.

6.2 Metodologia de recerca en l'estudi de camp

El treball de recerca d'aquesta tesi és de tipus qualitatiu, tot i que en alguns aspectes ens hem servit d'elements quantitius per ajudar a constatar alguns dels resultats obtinguts.

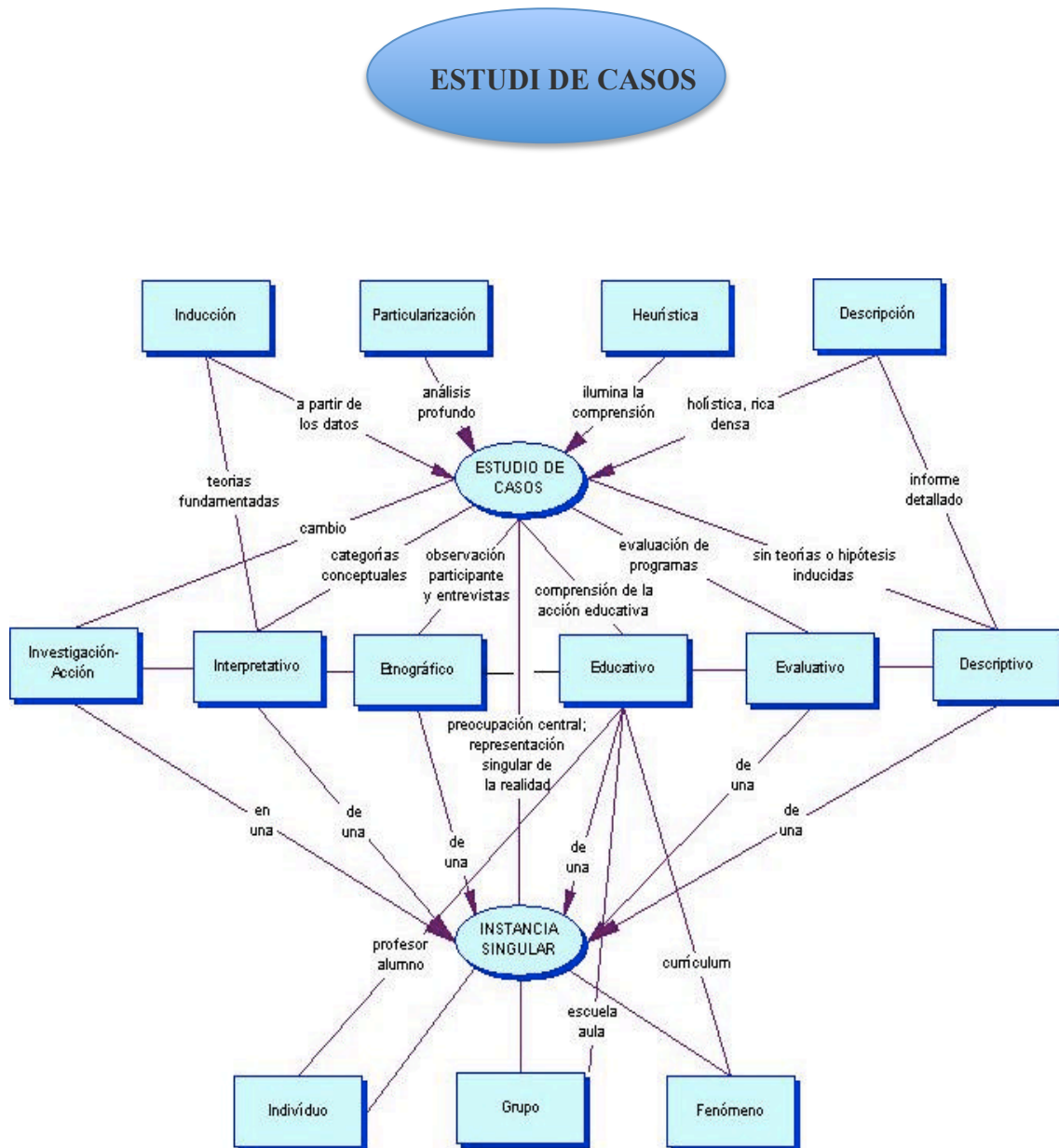
El tipus d'estudi realitzat es situa en el marc de l'estudi de casos (Stake, 1998). S'entén per estudi de casos el fet d'investigar de manera completa i intensa els fets i esdeveniments que tenen lloc en un àmbit geogràfic i contextual en un marc específic i puntual.

La característica que més distingeix el tipus d'estudi realitzat ("*estudi de casos*") és la creença que els sistemes humans desenvolupen una complexitat i integració, és a dir, no són simplement un conjunt de parts. En conseqüència, "*l'estudi de casos*" encaixa perfectament en una tradició holística d'investigació segons la qual les característiques d'una part són determinades pel tot al que pertany. La comprensió de les parts fa necessària la comprensió de les interrelacions i per tant aquesta visió sistèmica pressuposa que els elements d'un fet educatiu són interdependents i inseparables; per exemple un canvi en un element implica un canvi o reeducació en la resta del grup.

Així doncs el nostre estudi és un estudi de casos sobre l'elaboració i la implementació d'un Pla d'Acció Tutorial en un conservatori. Aquest estudi el podem classificar com a una combinació dels diferents tipus "*d'estudi de casos*" des de les següents perspectives segons els propòsits que ens hem fixat:

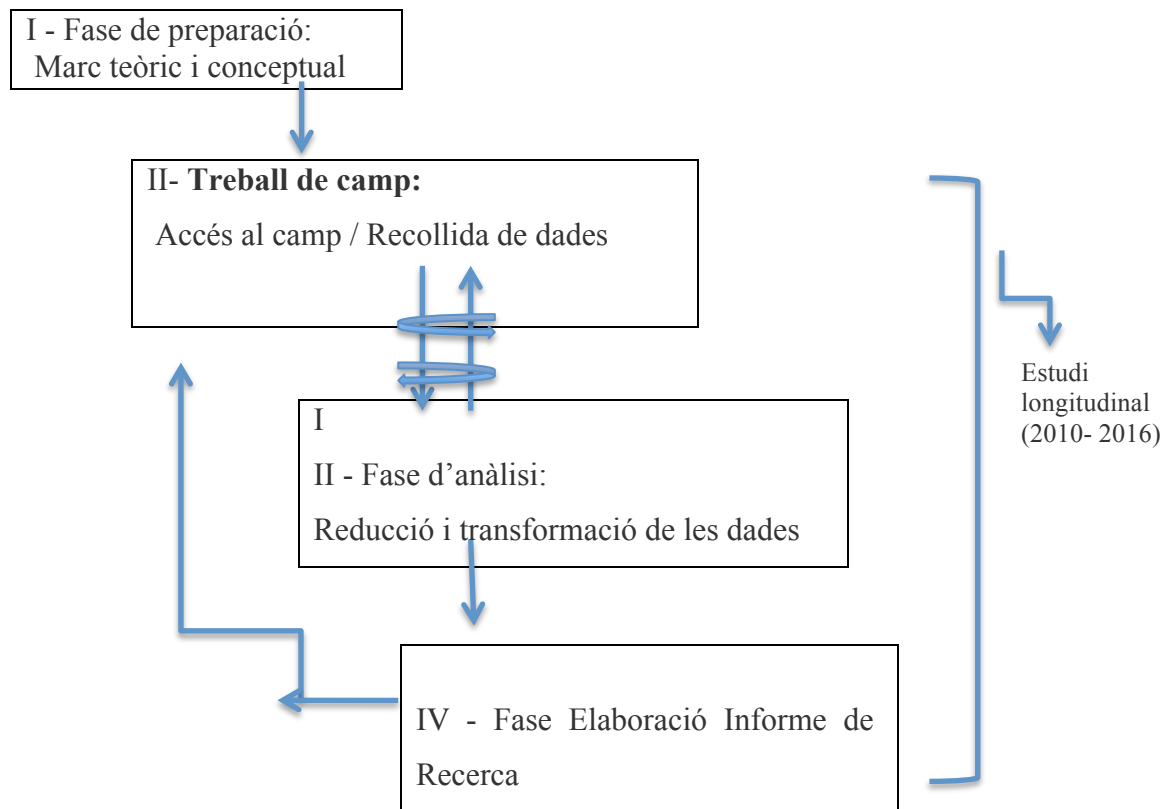
- Estudi de casos descriptiu:
 - és una crònica, ja que registrem dades i fem una història en el temps (evidenciem fets).
- Estudi de casos interpretatiu:
 - és una representació, ja que construïm un pla d'acció amb uns objectius i continguts concrets, sintetitzem els significats i representem un "*retrat*" de l'objecte d'estudi.
 - és ensenyament, ja que presentem cognició, i classifiquem la comprensió.
- Estudi de casos avaluatiu:
 - és objecte de comprovació, ja que examinem el nivell d'assoliment i d'assentament del projecte validant unes hipòtesis i elaborant una teoria.

Presentem un mapa conceptual per a l'estudi de casos on, com diu Moreira (2002), els conceptes claus són l'Estudi de Casos i la Instància Singular que, en un sentit molt ampli, aborda un estudi de cas.



Gràfic 5 - Mapa conceptual de "l'Estudi de Casos" (Moreira, 2002).

En el següent esquema representem gràficament el procés d'investigació que es realitza:



Gràfic 6 - Esquema del procés d'investigació.

En aquest esquema s'observa que les diferents fases han anat succeint-se però de cap manera aquesta successió ha tingut un caràcter marcadament lineal. De fet quan una fase encara no ha acabat es comença amb la següent, i el treball investigador de recollida de dades, el de l'anàlisi i fins i tot el plantejament del disseny es realitza en forma d'una espiral al llarg dels diferents cursos (2010 a 2016).

6.3 Població i mostra

El centre on s'ha fet la recerca ha estat el Conservatori Municipal de Música de Barcelona, que dedica la seva activitat a l'ensenyament professional de música a alumnat d'edats compreses entre 11- 12 anys a 20- 22 anys aproximadament.

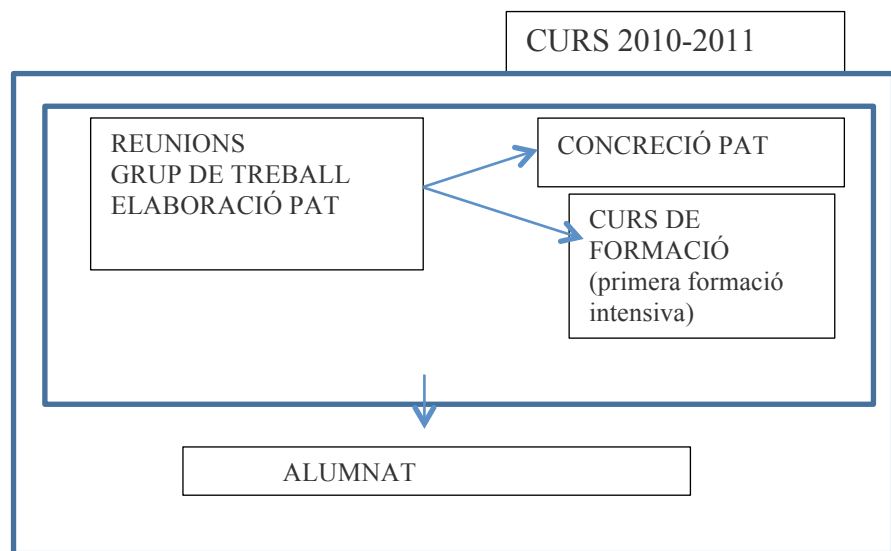
La població a estudiar són aquells elements que han constituït l'àrea d'interès analític de la comunitat educativa: el professorat-tutor, el professorat, i alumnat.

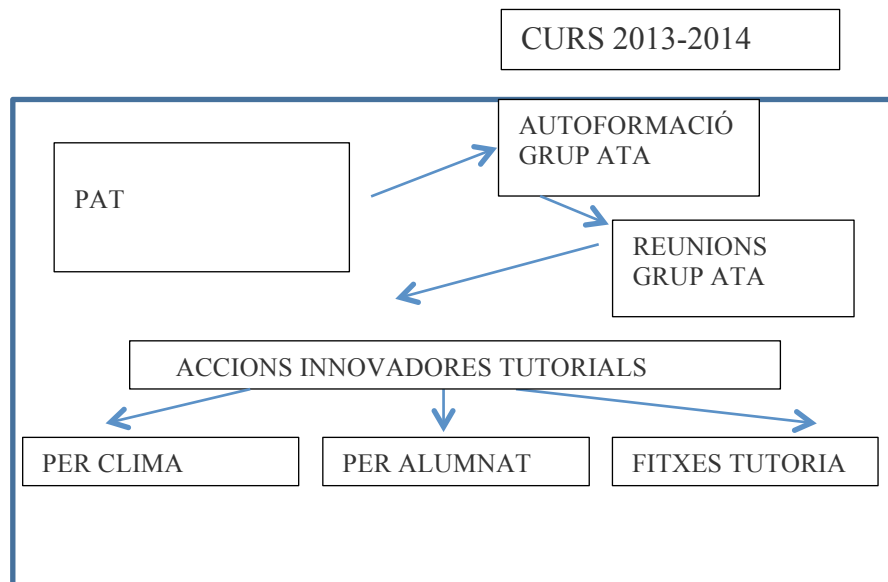
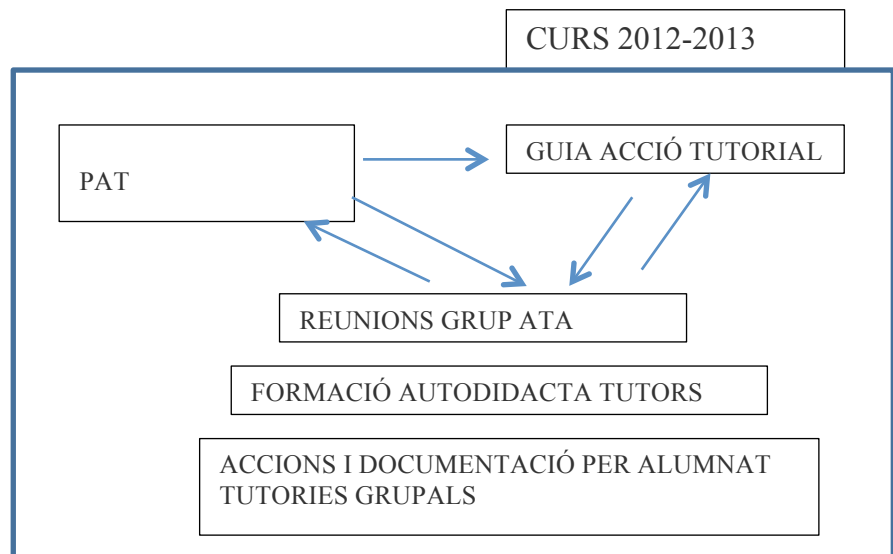
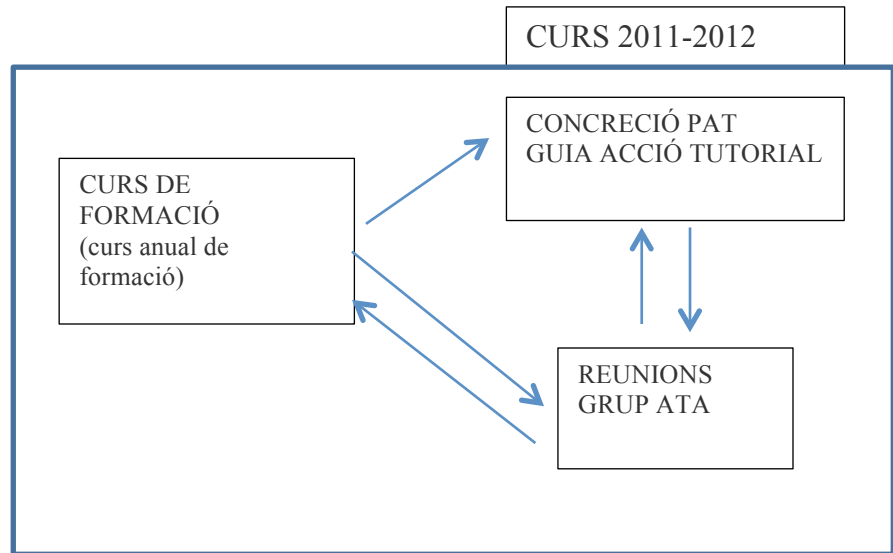
Bàsicament hem treballat amb tota la població de professorat- tutor quan hem fet l'anàlisi de contingut de les actes i dels cursos de formació.

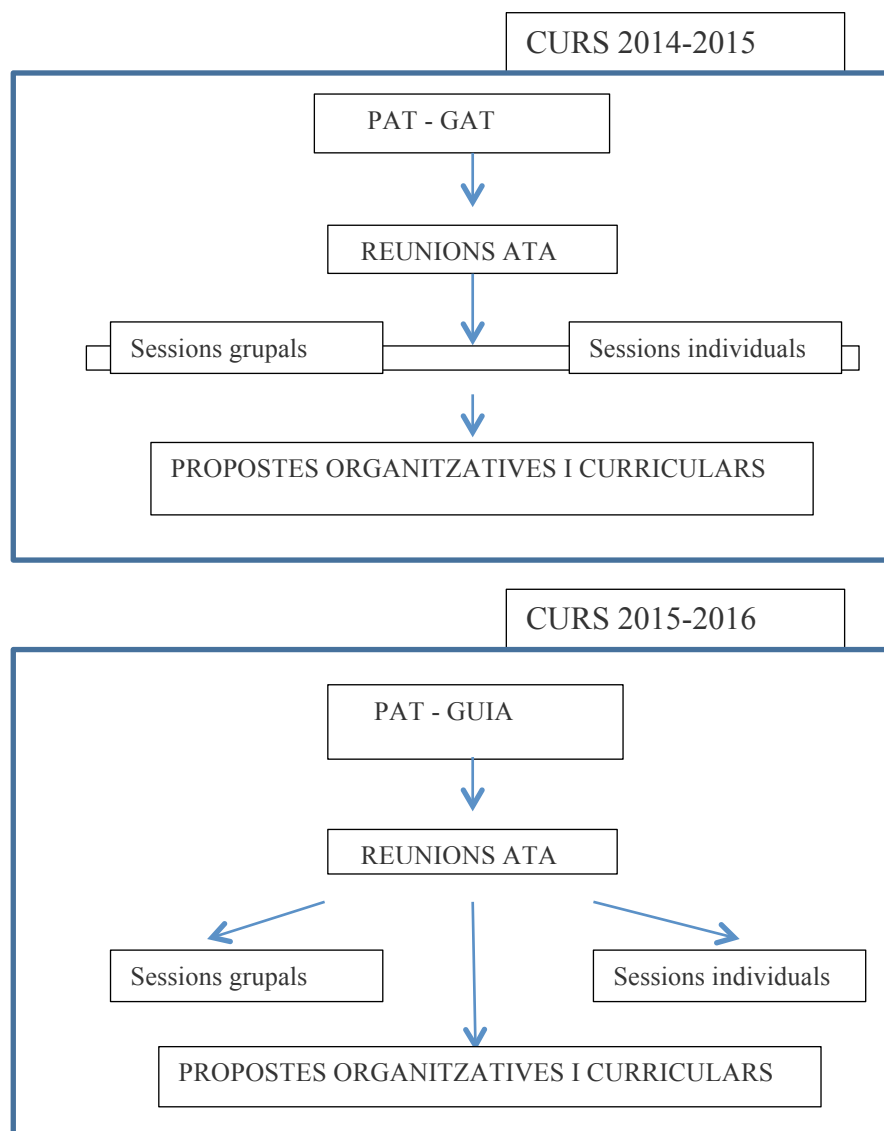
En el cas dels qüestionaris, s'han passat a tots els tutors i alumnes, deixant de manera lliure la voluntat de contestar o no.

Solament per l'estudi comparatiu del rendiment ens hem basat amb una població d'alumnes que han seguit el programa de tutoria integral.

6.4 Resum del Pla de treball: esquema temporal del treball en el Pla d'Acció Tutorial del Conservatori Municipal de Música de Barcelona







Gràfic 7 - Esquema del Pla de treball 2010-2011 / 2015-2016

7. DEFINICIÓ DELS INSTRUMENTS PER A LA REALITZACIÓ DE L'ESTUDI I OBTENCIÓ DE DADES

7.1 Definició dels instruments per a la realització de l'estudi i l'obtenció de dades

7.1.1 Anàlisi del contingut. Documents estudiats

L'anàlisi de contingut és una de les tècniques que hem aplicat per tal de poder examinar i analitzar textos creats per part dels agents implicats (professors, tutors i coordinació de tutoria) i que ens donen dades de l'observació del comportament dels subjectes: alumnat, professorat i tutors.

La formulació teòrica clàssica de la tècnica de l'*Anàlisi de Contingut* (AC) prové de Berelson (1952: 17), el qual la va definir a principis dels anys 50, com: “*la descripció objectiva, sistemàtica i quantitativa del contingut manifest de la comunicació*”.

Veiem doncs en primer lloc que en aquest fragment sorgeixen les paraules “*objectivitat*” i “*sistematització*” que signifiquen la negació de l'arbitrarietat de l'investigador en la classificació dels fragments del text en categories. Un altre tret és “*la quantificació*”, que és producte de la comptabilització d'unitats (aquestes paraules o fragments prèviament definits) que estan dins de la mateixa categoria. I finalment apareix el caràcter “*descriptiu*” de la tècnica que aspira a poder observar el “*contingut manifest*”.

Aquesta tècnica de l'AC resulta ser instrumental ja que intenta extreure un significat exterior a un text, on també el paper de la inferència resulta central. Krippendorff (2013) assenyala hi ha una sèrie d'avantatges en la tècnica de l'anàlisi de contingut: la de treballar amb un gran volum de material simbòlic, i la d'acceptar material no estructurat.

Aquesta tècnica, com a eina d'anàlisi, ens serveix en aquesta investigació de complement per al tractament de dades obtingudes mitjançant altres tècniques que hem utilitzat (els qüestionaris, les qualificacions dels alumnes...).

L'AC a més com a tècnica treballa amb la inferència com a estratègia fonamental. Dels dos tipus d'inferència – lògica i estadística – que es poden utilitzar, per a la nostra anàlisi hem considerat més adient la inferència lògica, que enllaça les dades amb el context i dóna lloc a connexions diverses.

Tal i com esmenta Santos (1998:106) “*l'anàlisi de contingut ha estat caracteritzada com a un intent de determinar de forma sistemàtica els significats en el cos del discurs documental*”, on volem ressaltar la paraula “*intent*” ja que en el nostre estudi aquesta anàlisi és més descriptiu des d'una perspectiva àmplia que anàlisi de conceptes (paraules), ja que considerem que els aspectes d'anàlisi de discurs que es basen en la semiòtica i l'estructuralisme del llenguatge, ens allunyaven de la nostra finalitat. Així doncs des del punt de vista descriptiu, l'AC que hem realitzat ha suposat contemplar aspectes com:

- actituds (creences, sentiments i comportaments),
- motivacions conscients o inconscients,
- atributs com:
 - la funció que ha tenir la tasca de tutoria en un centre de formació musical.
 - les qüestions subjectives associades a aspectes ideològics i identificació grupal (política, religiosa, de classe social...) i a aspectes simbòlics (tradició, signes de distinció...).
- l'explicació dels processos,
- les oposicions i resistències.

D'aquests textos es van establir, al llarg dels cursos d'experimentació del projecte, unitats d'anàlisi (paraules dels textos, objectes, personatges...), agrupats en indicadors que posteriorment van ajudar a establir i/ o complementar les categories.

No s'han codificat les categories, ja que vam optar per no utilitzar mitjans informàtics per l'anàlisi del contingut d'aquestes documents. La decisió de no utilitzar tractament informàtic va ser molt meditada i es va deure a que disposàvem de documents molt concrets amb continguts de característiques comunes agrupables. També perquè la relació i interconnexió entre els diferents textos era bàsica per seguir la continuïtat del procés d'aplicació del projecte d'acció tutorial i observar com s'anaven remodelant els conceptes

inicials de l'acció tutorial. Per altra banda, el treball d'anàlisi dels textos no informatitzat era abastable per part de la investigadora i es va considerar essencial per a que la comprensió de matisos (actituds, emocions...) es fes de la manera més aprofundida possible, i així es va donar molta importància a la qualitat de les expressions i a les seves formes d'expressió, a més de considerar la freqüència d'aparició i la quantificació de paraules.

Els textos i documents que s'analitzen corresponen a dos tipus:

- 1.- Documents creats per a obtenir informació de l'aplicació del projecte des del curs 2010- 2011 a 2015- 2016, i per realitzar canvis i fer constatacions. Ens referim a:
 - als diaris i reflexions dels cursos de formació,
 - actes de les reunions del grup ATA,
 - respostes a les preguntes obertes dels qüestionaris semioberts,
 - respostes a les preguntes del qüestionaris oberts.
- 2.- Documents del Centre que es defineixen i s'analitzen al llarg de l'estudi i dels quals volem saber la seva efectivitat i eficàcia. Són:
 - Projecte d'Acció Tutorial (PAT).
 - Guia d'acció tutorial (GAT).

7.1.2 El qüestionari com a eina- instrument per obtenir informació

La recollida de dades en la que hem basat el diagnòstic i la posterior recerca s'ha fet en part amb la utilització de qüestionaris.

Aquests instruments s'han passat al professorat, alumnat i al professorat tutor.

Els primers qüestionaris per al professorat- tutor han estat elaborats en relació als temes tractats en els cursos de formació, els quals hem anat adequant en base a les respostes i les expectatives que el professor-tutor havia anat creant. Cada qüestionari ens ha portat a pensar en un altre posterior que ajudés a detectar altres aspectes com ara el tipus de tasca que *estàvem fent, com la voldríem fer i què necessitariem per fer-la.*

El qüestionari a l'alumnat elaborat després d'un parell de cursos d'aplicació del projecte ha pretès aglutinar i donar resposta a les inquietuds dels tutors en relació a la seva tasca i els seus resultats.

La definició dels indicadors que ha portat a incloure els corresponents ítems en els qüestionaris es pot veure en l'apartat corresponen de cada curs que són:

- pel qüestionari a tutors del curs 2011/2012 (document núm. 10): apartats d'aquesta tesi 8.1.3.3 i 8.2.2.3,
- pel qüestionari a l'alumnat del curs 2013/2014 (document núm. 13): apartats d'aquesta tesi 8.1.3.3 i 8.2.2.3.

S'han utilitzat qüestionaris oberts, tancats i semitancats.

Els qüestionaris oberts (documents núms. 7, 11 i 12) han plantejat qüestions que han facilitat la verbalització de les maneres d'interpretar el fenomen per part de cada tutor. Les preguntes en aquest qüestionari han estat molt contextualitzades i han proposat situacions properes a les viscudes. Amb aquesta premissa de la proximitat hem pogut establir relacions entre el fenòmens proposats per analitzar.

Hem deixat espais amplis per a respondre per així deixar sorgir millor els raonaments, les creences i els diferents punts de vista.

El qüestionari tancat (document núm. 10) facilita en certa manera que l'anàlisi de la informació sigui més estratificada, ja que basem les respostes en uns paràmetres establerts inicialment. Aquí el plantejament de les qüestions és igualment obert, però s'inclouen respostes possibles (4 o 5 generalment) donat que els responents han de triar aquella resposta que estigui més d'acord amb la seva forma de pensar. En aquests qüestionaris, l'organització dels resultats fa viable el càlcul de percentatges.

El qüestionari mixte (document núm. 13) incorpora ítems de tipus tancat i obert. És el qüestionari dirigit als alumnes. Es va tenir en compte que davant la gran quantitat de qüestionaris que es podien omplir -en el centre hi ha matriculats al voltant de 500 alumnes-, que seria molt difícil el buidatge en el cas que fos totalment obert. L'opció de fer-lo tancat, amb un parell de preguntes obertes, ja que ens proporcionava la informació suficient per al nostre treball.

Així doncs, fent un esquema en el temps, els qüestionaris que hem elaborat i que han estat utilitzats són:

- Document núm.7. Qüestionari obert al professorat- tutor (maig 2012). Dirigit al professor tutor i després d'un curs d'aplicació del projecte (curs 2011/2012).
- Document núm. 10. Qüestionari tancat al professorat-tutor sobre el programa de tutoria integral (juny 2013). Dirigit al professorat tutor, amb dos cursos d'aplicació del projecte (curs 2011/2012 i 2012/2013).

- Document núm. 11. Qüestionari obert al Claustre i als Tutors sobre el Programa de Tutoria integral (setembre 2013). Dirigit al claustre i als tutors. A l'inici d'un nou curs (2013/2014)
- Document núm. 12. Qüestionari obert sobre pensament creatiu aplicat a situacions de tutoria (febrer 2014). Dirigit al professorat- tutor sobre pensament creatiu
- Document núm. 13. Qüestionari mixte a l'alumnat (novembre 2013). Dirigit a l'alumnat i fet després de 2 cursos d'aplicació del projecte. Es va programar una tutoria grupal per fer una avaluació de la tutoria des de la visió de l'alumnat.

A continuació presentem tots aquests instruments. Pel que fa a les preguntes obertes en els diferents qüestionaris, en aquesta presentació no deixem l'espai per escriure, la qual cosa sí que s'ha contemplat en els qüestionaris entregats.

7.1.2.1 Qüestionari del professorat- tutor sobre Acció Tutorial i formació (maig 2012). Document núm. 7

<p>VALORACIÓ TUTORIA CURS 2011/2012 I PROPOSTES CURS 2012/2013</p> <p>1.- Referent a la Identitat Tutor:</p> <p>1.1 - Com has viscut la teva tasca aquest curs?</p> <p>1.2 - Com perceps que l'alumnat ha rebut la teva tasca?</p> <p>1.3 - Seria convenient explicar millor al claustre quin perfil de tutor i de cotutors (tutoria compartida) estem instaurant en el centre? De quina manera ho hauríem de fer?</p> <p>2.- Referent a l'Organització:</p> <p>2.1 - El fet d'assignar els tutors amb una afinitat d'especialitat ha suposat més fàcil connexió amb l'alumnat o ha tancat possibilitats de relació, etc..?</p> <p>2.2 - Les sessions grupals amb els alumnes s'haurien d'instaurar com obligatòries?</p> <p>2.3 - Una organització interna d'aquestes sessions i uniformitzar els temes tractats facilitaria la teva tasca?</p> <p>2.4 - Penses, si fos possible, que seria encertat destinar franges horàries per la tutoria de manera setmanal que no es solapessin amb les classes dels alumnes?</p> <p>3.- Referent a les Tasques:</p> <p>3.1 - Amb quines situacions de tutoria t'has sentit més còmode? i menys?</p> <p>3.2 - Hi ha hagut alguna tasca que hagis fet on has trobat que et faltaven recursos i estratègies? Quina en concret?</p> <p>3.3 - En quines tasques creus que necessites més suport ?</p> <p>3.4 - Creus que el professorat ha entès que vol dir tutoria compartida ?</p> <p>4.- Referents a la Formació</p> <p>4.1 - Com valores la formació rebuda aquest curs?</p> <p>4.2 - Pel proper curs quin tipus de formació creus que t'ajudaria més per la teva tasca?</p> <p>4.3 - Vols afegir alguna altra qüestió que no hagi quedat reflectida en les preguntes anteriors ?</p>

**7.1.2.2 Qüestionari del professorat- tutor sobre aplicació
de Programa de Tutoria Integral (juny 2013). Document núm. 10**

Juny 2013 QÜESTIONARI PER AL PROFESSORAT TUTOR

Cursos: Any acadèmic..... Nombre d'alumnes tutoritzats:.....

(fes una x on correspongui)

1r 2n
3r 4t
5è 6è

ASPECTES GENERALS

1.- TUTOR I FUNCIONS	5 totalment	4 molt	3 de vegades	2 gairebé mai	1 mai
1.1 - Has fet servir diferents estratègies d'acció tutorial? (acompanyar, orientar, guiar, equilibrar, facilitar, coordinar, compromís, referència i model, distància, implicació.....)					
1.2 - Has pogut transferir d'alguna manera els aprenentatges més teòrics en la practica de l'acció tutorial?					
1.3 - La formació rebuda i els seminaris amb la resta de companys t'han ajudat a resoldre dubtes i situacions reals ?					
1.4 -T'has sentit prou informat de la tasca a fer després de la formació rebuda?					
1.5 - La teva implicació en la tasca ha anat augmentant a mesura que la feies?					

2.- COMPETÈNCIES GENERALS PER LA TASCA	5 totalment	4 molt	3 de vegades	2 gairebé mai	1 mai
2.1 - T'ha servit la formació rebuda en relació al tipus de competències emocionals necessàries en cas de situacions de conflicte o desacords?					
2.2 - Has pogut considerar en la teva tasca de tutor els principis de: anonimat, respecte a la diferència, de desenvolupament, de creixement, honestat, confidencialitat, disponibilitat, promotor de la construcció personal i respecte,.....					
2.3 - Les estratègies mostrades sobre comunicació (escoltar, fer preguntes, no jutjar.....) han pogut ser aplicades a l'aula de tutoria de manera natural?					
2.4 - Creus que els alumnes han pogut establir amb tu com a tutor una relació complementària?					
2.5 - Ha millorat el procés de retorn de responsabilitat de l'alumnat en relació als seus interessos? (constància i treball per conquerir la fita)					

ÀMBIT DE CENTRE

3.- COMUNICACIÓ I CULTURA DE CENTRE	5 totalment	4 molt	3 de vegades	2 gairebé mai	1 mai
3.1 - Consideres que són d'interès els temes escollits en les reunions del grup ATA per al teu grup de tutoria?					
3.2 - El contingut de les temàtiques ha estat nou per tu?					
3.3 - Creus que el grau d'implicació en les activitats de tutoria de la resta de professorat s'ha incrementat gràcies a la teva tasca?					
3.4 - Ha millorat el teu grau de satisfacció					

respecte de la dinamització del professorat en general?					
3.5 - Les estratègies de comunicació que s'han mostrat t'han vinculat de manera diferent amb els companys i alumnes?					

ASPECTES ESPECÍFICS DE L'ACCIÓ TUTORIAL

4.- COMPETÈNCIES BÀSIQUES DEL TUTOR

Es menciona l'estàndard, els seus indicadors i l'opció valorativa que es pot escollir (1: poc competent, 5: molt competent).

4.1.- ORIENTO LA INSERCIÓ DELS ALUMNES	5	4	3	2	1
4.1.1 - Convido els alumnes a realitzar la seva presentació					
4.1.2 - Facilito el coneixement entre docent, tutor i alumnes.					
4.1.3 - Ofereixo informació sobre el Conservatori					
4.1.4 - Dono a tots l'acollida, l'ajuda i la seguretat necessàries					
4.2.-PORTO UN REGISTRE DE CADA ESTUDIANT	5	4	3	2	1
4.2.1 - Registro les dades personals, i acadèmiques de cada estudiant.					
4.2.2 - Controlo l'assistència de l'alumnat					
4.2.3 - Confirmo els resultats de les avaluacions.					
4.3 FACILITO LA RESOLUCIÓ DE DUBTES I LES ENTREVISTES	5	4	3	2	1
4.3.1 - Proposo gradualment objectius formatius assolibles.					
4.3.2 - Convido a fer la recerca d'informació complementària a diverses fonts.					

4.3.3 - Acompanyo cada alumne en el procés d'integració al centre					
4.3.4 - Responc ràpidament les preguntes.					
4.3.5 - Ofereixo als alumnes retroalimentació de motivació, explicativa, o de seguiment, etc.					
4.3.6 - Vinculo els nous continguts tractats amb el coneixements previs que tinguin					
4.4 Estàndard: CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE	5	4	3	2	1
4.4.1 - Proposo continguts relacionats amb l'experiència, desenvolupament i/o l'interès dels alumnes.					
4.4.2 - Genero la discussió i el pensament divergent.					
4.4.3 - Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, l'estima mútua i la solidaritat grupal.					
4.4.4 - Facilito l'expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals.					
4.5: FAIG UN SEGUIMENT I UNA AVALUACIÓ DELS PROCESSOS I DELS RESULTATS DE L'APRENTATGE	5	4	3	2	1
4.5.1 - Estimulo l'avaluació de les experiències individuals i una avaluació i grupals en els processos d'aprenentatge.					
4.5.2 - Formo els alumnes per a l'autoavaluació dels seus i els resultats d'aprenentatge durant el curs.					
4.5.3 - Notifico els resultats de l'avaluació amb puntualitat.					
4.5.4 - Aporto comentaris qualitius en l'avaluació final dels alumnes.					
4.6.- PROMOC LA INTERACCIÓ I LA PARTICIPACIÓ	5	4	3	2	1
4.6.1 - Promoc un clima i un ambient que facilitin i que estimulin el diàleg interactiu.					
4.6.2 - Fomento la responsabilitat individual en l'acció comunicativa.					

4.6.3 - Promoc la presa de posició en les discussions del grup.					
4.6.4 - Formulo una síntesi final de les qüestions discutides.					
4.7 ESTIMULO L'ADQUISICIÓ D'HABILITATS TÈCNiques PER A L'ACCÉS I COMUNICACIÓ TRAVÉS DE LA INTRANET	5	4	3	2	1
4.7.1 - Ofereixo assistència i orientació per a l'ús d'habilitats tècniques del programari.					
4.7.2 - Ofereixo suport tècnic actiu i immediat.					

CLIMA DE CENTRE

De les següents preguntes encercla la resposta o respostes que consideris més adequades.

5- En quines tasques has tingut més dificultats o creus que no hi hauries pogut fer d'altra forma?

- a) entrevistes individuals
- b) sessions grupals
- c) gestió de la vida acadèmica (expedients, pla d'estudis....)
- d) gestió de les juntes d'avaluació
- e) gestió dels grups docents

6- Sobre la meua manera d'enfocar les sessions grupals aquest curs

- a) considero que ha estat bona; per al proper curs seguiré treballant de la mateixa manera que ho he fet fins ara
- b) crec que he adquirit algunes habilitats i me l'he començat a agafar de manera diferent
- c) no he adquirit habilitats, però sí més consciència del que haig de fer
- d) no he après cap hàbit de treball, ni sé com posar-m'hi

7- Realització de tutories individuals

- a) les he pogut fer sense problemes i dins els terminis establerts.
- b) en alguns casos, he tingut dificultats per realitzar-les
- c) en general, he tingut problemes per realitzar-les i no les he pogut fer totes

8- Realització de tutories en grup

- a) el valoro positivament, la dinàmica de treball en grup m'ha ajudat en el meu aprenentatge
- b) el valoro negativament, no ens hem organitzat bé, no m'han ajudat en el meu aprenentatge
- c) en general m'he sentit còmode i crec que ho he fet bé
- d) crec que els tutors autovaloren la qualitat de la seva tasca molt per sota del que ho fan els alumnes.

9- He fet propòsits per millorar els meus resultats per al proper curs:

- a) de compromís amb la tasca
- b) de formació i reflexió sobre la pràctica per resoldre dubtes sobre la marxa

- c) de consensuar amb els companys
- d) no ho considero necessari

10- Les reunions del grup ATA, m'han ajudat a clarificar temes com pla d'estudis i els sistemes d'avaluació i han estat ben preparades

- a) totalment i se m'ha facilitat la informació necessària en relació amb la meva actuació com a tutor de carrera
- b) la majoria de vegades
- c) algunes vegades
- d) no serveixen per a res
- e) no. Si dius aquesta opció, indica que és el que no ha quedat clar:

11- Preparació de les sessions (tutories individuals, recerca d'informació, tutorials grupals, etc.)

- a) hi dedico molt temps i n'estic satisfet del resultat
- b) hi dedico molt temps i no n'estic satisfet del resultat
- c) considero que el temps de dedicació que se'ns assigna no és suficient
- d) considero que no cal fer aquesta tasca com està ara planificada.

12- Els cursos de formació han servit per resoldre dubtes o no ?

- a) sí, ho vaig demanar al formador/a
- b) de vegades, altres he consultat llibres, internet, etc.
- c) gairebé mai, ho he resolt amb els/les companys/es
- d) no he tingut dubtes encara

7.1.2.3 Qüestionari del Claustre i professorat-tutor sobre el Programa de Tutoria Integral aplicat al Centre (setembre 2013). Document núm. 11.

1.- PER AL CLAUSTRE

Creus que al CMMB hi ha diferents models de tutoria dintre del professorat del CMMB?
En cas afirmatiu, quins serien aquests models?

2.-PER AL PROFESSORAT – TUTOR

2.1.- En que creus que esteu d'acord a l'Àrea de tutoria i avaluació (ATA)?

2.2.- En que creus que esteu en desacord a l'ATA?

3.- SOBRE ELS COMPONENTS DEL PROGRAMA TUTORIA INTEGRAL. Si ets nou tutor/a, intenta respondre amb els elements que tinguis (experiència com a docent no tutor, parlant amb altres tutors, etc.).

3.1 ORGANITZACIÓ	Que mantindries?	Que milloraries?	Que eliminaries?	Que innovaries?
Sessions grupals				
Sessions individuals				
Assessoraments personalitzats				
Reunions grups docents / tutors				
Juntes d'avaluació				

3.2 DOCUMENTACIÓ	Que mantindries?	Que milloraries?	Que eliminaries?	Que innovaries?
Assessoraments en matricules				
Registres de tutoria				
Carta de compromís educatiu				
Guia per a l'actuació tutorial				

4.- SITUACIONS DE DIFICULTAT RELACIONADES AMB LA TUTORIA

Pots explicar les situacions de dificultat mes freqüents relacionades amb la pràctica de la tutoria? Si ets nou tutor/a, imagina quines poden ser aquestes situacions amb les que et pots trobar

Amb els alumnes que tutoritzes	
Amb els altres tutors	

Amb la resta de professors	
Amb d'altres: les famílies, etc.	

7.1.2.4 Qüestionari de l'alumnat (novembre 2013).

Document núm. 13.

Nº	Any acadèmic: 2013/2014.	QÜESTIONARI PER L'ALUMNAT		Curs:.....		
L'ENQUESTA ÉS ANÒNIMA ASSENYALA AMB UNA CREU, AL QUADRE DE LA PUNTUACIÓ QUE COINCIDEIXI AMB EL QUE PENSES						
1 Els espais de tutoria, m'aporten:		6 sempre	5 moltes vegades	3 de vegades	2 gairebé mai	1 mai
1.1 - seguretat						
1.2 - recolzament en alguns moments						
1.3 - informació i coneixements						
1.4 - sentiment de pertinença						
1.5 - resolució de problemes						
1.6 - suport en els afers acadèmics						

2 Creus que els espais de tutoria:	5	4	3	2	1
	totalment	bastant	no sempre	de vegades	no
2.1 <i>- són imprescindibles i necessaris</i>					
2.2 <i>- haurien de ser voluntaris</i>					
2.3 <i>- haurien de ser obligatoris</i>					
3 Els tutors que he tingut en el conservatori:	5	4	3	2	1
	totalment	molt	bastant	de vegades	no
3.1 <i>- han estat sempre disponibles</i>					
3.2 <i>- m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>					
3.3 <i>- m'han ajudat en temes puntuals</i>					
3.4 <i>- m'han fet pensar i reflexionar</i>					
3.5 <i>- s'han interessat en mi</i>					
3.6 <i>- m'han inspirat la suficient confiança</i>					
4 L'espai obert assignat a tutoria setmanalment:	5	4	3	2	1
	totalment	molt	de vegades	alguna vegada	no
4.1 <i>- és necessari</i>					
4.2 <i>- hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>					

4.3 <i>- és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>					
4.4 <i>- consideres que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>					
5 Les tutories grupals:					
	5 totalment	4 molt	3 de vegades	2 algunes vegades	1 no ha estat necessari
5.1 <i>- m'ha ajuden a conèixer el conservatori millor</i>					
5.2 <i>- m'ha ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>					
5.3 <i>- són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>					
5.4 <i>- crec que són útils i necessàries</i>					
5.5 <i>- haurien de fer-ser amb més freqüència</i>					
5.6 <i>- podrien eliminar-se</i>					
6 En quines tasques has necessitat més al tutor:					
	5 Molt	4 bastant	3 alguna vegada	2 gairebé mai	1 mai
6.1 <i>- preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i el teu expedient acadèmic</i>					
6.2 <i>- dubtes sobre l'avaluació en general</i>					
6.3 <i>- gestió de conflictes</i>					

6.4 <i>- propi rendiment acadèmic</i>					
6.5 <i>- coneixement del centre</i>					
6.6 <i>- informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc.)</i>					

7 En relació al tutor del proper curs:	5	4	3	2	1
7.1 <i>- penses que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>					
7.2 <i>- penses que seria millor si el/la pogués triar</i>					

8
Vols afegir algun comentari (per exemple: com millorar les tutories, quines tasques no es fan i creus que caldria fer, etc.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ.

**7.1.2.5 Qüestionari del professorat-tutor sobre pensament creatiu
(febrer 2014). Document núm. 12.**

PENSAMENT CREATIU APLICAT A UNA SITUACIÓ DE TUTORIA

Repassant el fitxer sobre la tècnica dels "barrets" de E. De Bono, proposo que l'apliquis a aquesta situació global que vau identificar de forma majoritària al qüestionari anterior sobre tutoria integral en relació a poder tenir una tutoria realment compartida amb la resta de professors:

- Poc reconeixement i Incomprensió del professorat de la feina tutorial.
- Falta de col·laboració i de comunicació/ poca implicació.
- Que no reconeguin o ignorin o desacreditin la figura del tutor.

Barret blanc	
Barret vermell	
Barret groc	
Barret verd	
Barret negre	
Barret blau	

7.2 Els instruments de registre de dades dels qüestionaris

Un cop recollida tota la informació dels subjectes (tutors, alumnat) i documental vàrem analitzar les dades per donar resposta a les nostres hipòtesis basades en els objectius inicials.

Aquesta anàlisi implicava l'estudi del significat de les paraules i de les accions. Els resultats de la investigació qualitativa deriven inductivament d'aquestes dades, per tant interessa desenvolupar afirmacions derivades d'aquest procés d'inducció per mitjà d'una

anàlisi rigorosa i sistemàtica de les dades que intentarem comprendre i descriure amb un mínim d'interpretació i per la qual cosa vam dissenyar diferents graelles i gràfics que expliquem a continuació.

La utilització de quadres de doble entrada facilita la visió simultània dels distints valors i permet observar similituds i diferències.

- **Graella número 1:** s'ha utilitzat per deduir els resultats del qüestionari 7 de respostes donades pels tutors classificades en 4 apartats o categories diferents. Quadre de doble entrada: en l'eix vertical s'ha situat en els ítems del qüestionari. En l'eix horitzontal els quatre apartats que aglutinen els descriptors.

	PERCEPCIÓ	REALITAT PRÀCTICA	NECESSITATS	RESULTATS
Ítem 1.1				
Ítem 1.2				
Ítem 1.3				
...				

Quadre 18 - Model de graella per a la recollida de resultats del qüestionari document núm. 7.

- **Graella número 2:** s'ha utilitzat per deduir els resultats del qüestionari 7 de respostes donades pels tutors. Quadre de doble entrada: en la vertical s'ha situat els descriptors que serveixen d'indicadors. En l'horitzontal els ítems.

NECESSITATS	DESCRIPTOR S SORGITS	Ítem 1.1 PERCEPCIÓ PRÒPIA	Ítem 1.2 PERCEPCIÓ DE	Ítem 1.3 NOU PERFIL	Ítem 2.1 AFINITAT	Ítem 2.2 OBLIGATORIETAT	Ítem 2.3 LINEFORMITAT	Ítem 2.4 LOGÍSTICA NO CONCIDENT	Ítem 3.1	Ítem 3.2 NECESSITATS EXTRA	Ítem 3.3 AJUTS	Ítem 3.4 TUTORIA	Ítem 4.1 CLASSIFICAR	Ítem 4.2 PRÀCTICA	Ítem 4.3 PROPOSTES
	PROTOCOLS -														
CONSENS															
CONCRECIÓ															
CONSCIÈNCIA-															
.....															
.....															
.....															

Quadre 19 - Model de graella per l'anàlisi de resultats del qüestionari document núm. 7.

- **Graella número 3:** s'ha utilitzat per fer constar els resultats obtinguts del qüestionari de tutors (document núm. 10) i en el qüestionari de l'alumnat (document núm. 13).

Quadre de doble entrada: en l'eix vertical els valors, i en el vertical els totals de cada valor, els percentatges que corresponen a cada valor i els rangs assignats.

valor	total	%	rang
totalment			5
molt			4
de vegades			3
gairebé mai			2
mai			1

Quadre 20 - Model de graella de recollida de resultats dels qüestionaris.
Documents núms. 10 i 13.

- **Graella número 4:** s'ha utilitzat per deduir els resultats de les respostes tancades del qüestionari a l'alumnat on prèviament s'havien categoritzat les respostes però on s'han agrupat les sumes de rangs.

Quadre de doble entrada: a la vertical igualment els valors i a l'horitzontal els rangs i les sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	%		%
moltes vegades	4		%	
de vegades	3			
gairebé mai	2			
mai	1	%		

Quadre 21 - Model de graella recollida de resultats del qüestionari document núm. 10 i 13 de sumes de rangs-

- **Graella número 5:** s'ha utilitzat per fer constar els resultats agrupats per cicles del qüestionari de l'alumnat (document núm.13) i ha servit per poder analitzar les diferències entre els diferents cursos.

Histograma de freqüències: a la vertical igualments els valors i a l'horitzontal els tres cicles on cadascun té una doble subdivisió en freqüències i percentatges.

	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
valor	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre						
moltes vegades						
de vegades						
gairebé mai						
mai						

Quadre 22 - Model de graella de recollida de resultats del qüestionari document núm. 13 agrupats per cicles.

- **Graella número 6:** s'ha utilitzat per deduir els resultats del qüestionari als tutors i claustre sobre tutoria integral (document núm. 11).

Quadre d'una sola entrada: en el quadre hi ha quatre columnes que fan referència als 5 ítems sobre els que s'ha preguntat.

Llistat de descriptors sorgits de l'anàlisi de contingut del qüestionari 11.				
PERCEPCIÓ DE LA TASCA	CONSENS	REALITAT PRÀCTICA	NECESSITATS	RESULTATS
Ítem 1:.....	Ítem 2:.....	Ítem 3:.....	Ítem 4:.....	Ítem 5:.....
-.....	-.....	-.....	-.....	-.....
-.....	-.....	-.....	-.....	-.....

Quadre 23 - Llistats de descriptors sorgit del qüestionari document núm. 11

- **Graella número 7:** s'ha utilitzat per deduir els resultats del qüestionari als tutors i claustre sobre creativitat (document núm. 12).

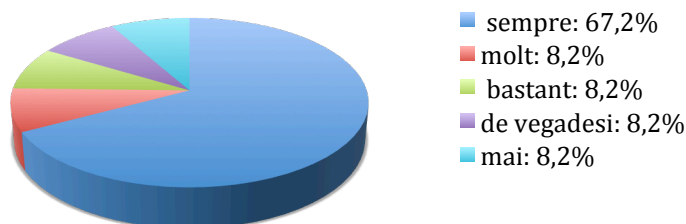
Quadre d'una sola entrada: en el quadre hi ha tres columnes que fan referència a tres aspectes que estudiarem.

COL·LABORACIÓ (barret verd: creativitat)	CONEIXEMENT (TUTORIA COMPARTIDA) (barret blanc: fets barret groc: logística barret blau: control i organització)	VALORACIÓ FIGURA DEL TUTOR (barret vermell: emocions barret negre: lo negatiu)
-.....	-.....	-.....

Quadre 24 - Model de graella per anàlisi de dades del qüestionari núm. 12

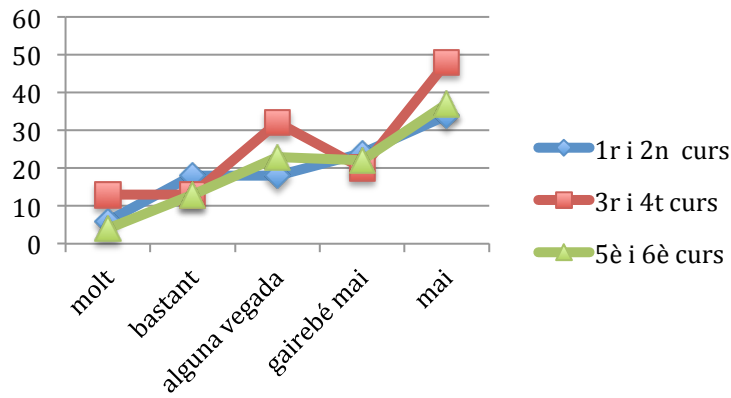
Els gràfics els hem fet servir per presentar dades numèriques en format gràfic i per tal que facilitin l'anàlisi de la gran quantitat d'informació que tenim. A través del programa informàtic *Excel* hem pogut calcular i elaborar aquests gràfics.

- **Gràfic circular:** mostra la mida proporcional dels elements que conformen les dades, en funció de la suma dels elements. Mostra una única sèrie de dades i ens és útil per destacar els distints elements i fer-los significatius.



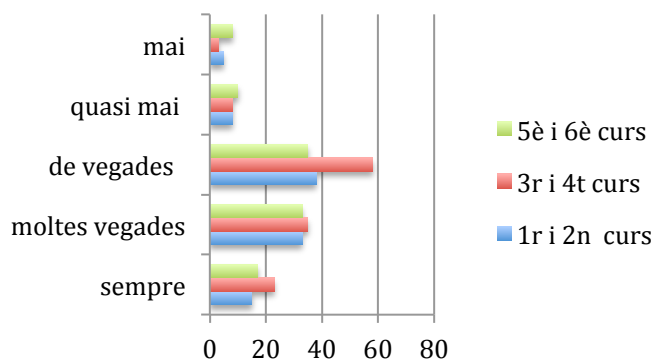
Gràfic 8 - Model de figura circular de mesures proporcionals de les respostes als ítems.

- **Gràfic de línies:** mostra les tendències de cada valor i a on queden superposats en el gràfics. En l'eix horitzontal(x) hi ha el valor i en l'eix vertical (y) la quantificació d'aquest valor. La línies dels gràfics es poden superposar la qual cosa ajuda a veure les diferències en cada valor.



Gràfic 9 - Model de gràfic de línies per l'anàlisi de dades.

- **Gràfic o diagrama de barres:** il·lustra la comparació entre els diferents cicles. En l'eix horitzontal (x) hi ha quantificació del valor, i en l'eix vertical (y) les barres. Indiquen els valors a cada cicle en colors diferents.



Gràfic 10 - Model de diagrama de barres per l'anàlisi comparatiu de respostes als ítems

7.3 Tècniques d'anàlisi

7.3.1 Tècniques descriptives

L'anàlisi de les dades resultants tant dels qüestionaris com de l'estudi dels documents, busca l'objectivitat no en la qualificació, verificació i contrastació numèrica de la dada sinó en el significat intersubjectiu que té l'acció tutorial en el Conservatori. Es tracta d'entendre la realitat com un tot unificat on una variació en una part afectarà al conjunt del Conservatori.

Les dades qualitatives que anem obtenint les tractarem de tres maneres diferents segons els instruments utilitzats:

- 1.- Obtenció de dades dels qüestionaris de resposta tancada que corresponen als qüestionaris numerats amb els núms. de documents 10 i 13, que per tal de simplificar farem servir representacions gràfiques que permeten registrar els valors de cada variable.

En l'anàlisi dels resultats dels qüestionaris s'ha treballat amb estadística descriptiva i s'han calculat la **mitjana** i els **percentatges** dels resultats en relació a cada valor. També en algun casos s'ha observat la moda de la distribució, ja que en alguns ítems qualitius és important saber quin ha estat el valor que ha obtingut més respostes. L'estudi de les dades a través d'aquestes mesures de tendència central ens ha ajudat a incloure els valors en els conceptes de les categories creades.

- 2.- Obtenció de dades dels qüestionaris semioberts que corresponen als documents amb número 7, 11 i 12. En aquests qüestionaris s'han utilitzat quadres de doble entrada i d'una sola entrada per tal de simplificar la inducció cap a categories d'anàlisi. La inducció cap a unitats de continguts o categories ha estat una tasca que s'ha fet a través d'aquests qüestionaris semioberts on l'observació indirecta ha aportat molta informació.
- 3.- Estudi comparatiu del rendiment dels alumnes entre dos cursos acadèmics amb la mateixa mostra d'alumnes. Aquí s'ha aplicat la prova paramètrica *T-Student* a través de la qual hem estudiat la dependència de dues variables aparellades.

4.- Obtenció de dades i anàlisi de les actes de les reunions ¹⁵, dels diaris de la formació, i del documents PAT i GAT. En aquest cas les tècniques utilitzades són la inducció i la inferència per tal d'elaborar les corresponents unitats categòriques de l'estudi. Aquesta anàlisi s'ha basat en el següent procés:

- Transcripció de totes les dades de les reunions i dels cursos de formació. Sorgiment de les primeres categories.
- Descripció i reflexions dels aspectes rellevants de la primeres categories sorgides.

¹⁵ s'adjunta un model d'acta d'una reunió:



ÀREA DE TUTORIA I AVALUACIÓ
CURS 2012/2013

REUNIÓ nº 4: 15 gener de 2013

Horari: 11,30 a 13, 30 h.

Assistents: E. Ara, V. Béjar, J. El Castelló, D. Chico, C. Comalada, J. Figaró, F. Guarné, S. Llanas, S. Medina, M. Molero, D. Olmedo, M. Padrós, A. Reguera, I. Rius, Ma. T. Roig, C. Saldana, D. Serra, E. Vell, J. F. Vidal.

ORDRE DEL DIA:

1. Aprovació de l'acta anterior
2. Nova prestació a la intranet de tutoria compartida
3. Entrada de qualificacions a la intranet i juntes d'avaluació del 1r quadrimestre
4. Concreció continguts sessions grupals del mes de febrer de 2013.
5. Altres temes sobrevinguts.

ACORDS:

- S'aprova l'acta de la sessió anterior del 6 de novembre de 2012

DESENVOLUPAMENT DE LA SESSIÓ:

Nova prestació a la intranet de tutoria compartida:

Es fa una valoració general de la nova prestació, la qual es considera una bona eina de comunicació per al professorat.

Es comenta l'escrit de **Alfons Carbonell**, i la proposta de **Silvia Llanas** (documents annexes) en relació als protocols a seguir per l'entrada d'observacions.

Hi ha dues postures oposades en relació a la quantitat i temporització de quan fer els comentaris:

- per una banda hi ha uns tutors que no creuen necessari marcar cap termini.
- d'altra la resta de tutors creuen necessàries aquestes entrades i diuen que cal posar terminis i dates.

Davant la polèmica es consensua el següent:

- 1) fer entrades sempre que sigui necessari
- 2) fer una entrada per trimestre

Entrada de qualificacions a la intranet i juntes d'avaluació del 1r quadrimestre

Es comenta document adjunt

Concreció continguts sessions grupals del mes de febrer de 2013:

Es concretà que la propera reunió del dia 29 de gener es farà per cicles i en ella cada grup de tutors treballarà els temes que es tractaran (fixats en la passada reunió del grup ATA del 6 de novembre)

Estenc aquesta acta a Barcelona a 15 de gener de 2013,

Signat: **Silvia Llanas Rich**

Cap de l'àrea de tutoria i avaluació CMMB

- Interpretació que significa relació, integració i connexió entre les diverses categories que anat sorgint al llarg dels cursos.

L'anàlisi de les dades no finalitza amb la interpretació de les dades, atès que és una investigació cíclica i longitudinal que implica un feed-back, i per tant, una replanificació de les activitats tutorial. Això significa i obliga a la reflexió ja que haurem d'incorporar tot allò que hem après en el procés.

La conclusió d'aquest estudi va en la direcció de poder generalitzar la pràctica tutorial del Conservatori a altres centres similars, però també a l'optimització del clima del Conservatori i per tant de la cultura de centre.

7.3.2 La triangulació de dades

Al llarg de tot l'estudi hem obtingut una gran quantitat de dades, de les quals extraurem resultats a través d'un procés d'anàlisi i de síntesi que ens porti la suficient significació per inferir les corresponents conclusions. No cal dir que les dades de tipus qualitatiu que hem trobat tenen una infinita heterogeneïtat d'informació, que respon a les diferents visions de la realitat que és el Conservatori, el propi Pla Tutorial i la Tutoria. Per tant, és necessari constatar quina rellevància tenen les dades, i per la qual cosa aplicarem la tècnica de la triangulació, que serà manifesta en dues vessants:

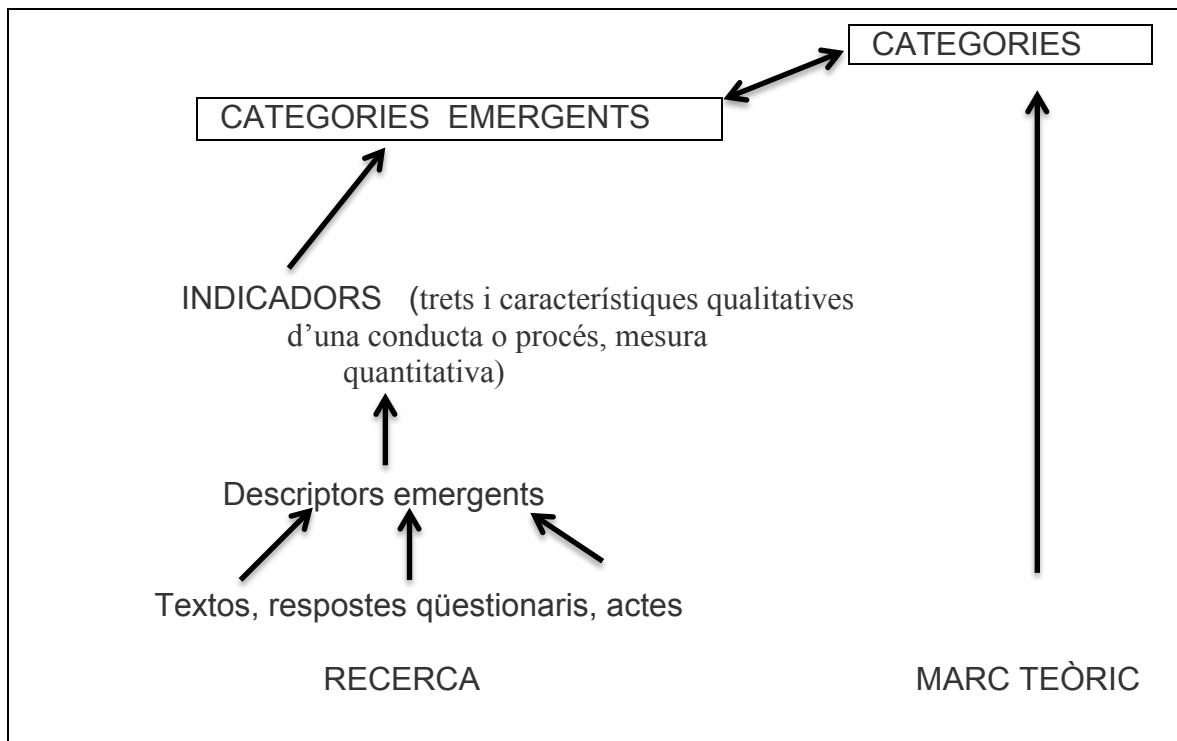
- entre subjectes: relacionem les respostes del tutors i/o professors i/o alumnes i/o les aportacions que tenim a través dels documents;
- entre dades obtingudes en el temps: l'estudi s'ha realitzat al llarg de sis cursos i per tant hi ha un "abans", un "durant" i un "després".

De totes les dades obtingudes caldrà fer des de la seva anàlisi el corresponent procés d'abstracció per tal de reduir-les significativament i establir les conclusions.

L'abstracció és un procés mental bàsic que ha de fer l'investigador, pel qual una idea es deslliga del seu referent immediat per correspondre només a un concepte. L'abstracció implica sempre generalització, tenir en compte les característiques comunes que poden manifestar-se en una sèrie de fenòmens o idees i separar-les de les altres, menys rellevants, per establir una categoria mental nova.

Per tant des de les primeres observacions es crea en l'investigador una *espiral de comprensió* (Santos, 1998) que comporta anar a arribant per mitjà de la síntesi, l'abstracció i la inducció a diferents nivells o xarxes de significació. Així doncs podríem dir que a mesura que hem anat avançant en l'anàlisi s'ha anat construint tot un sistema entrelligat amb una total coherència, i com el sentit és el d'anar agrupant-se i constituint-se en si mateix, la representació arbòria següent que considerem molt adequada per concretar:

- les unitats mínimes de significació que són les opinions emeses (els *descriptors emergents* i les *categories* sorgides de la fonamentació teòrica);
- el conjunt d'unitats de significació que són les unitats anteriors agrupades que a través de l'abstracció es constitueixen en *categories*;
- la separació de les dades de cada categoria per tal d'explicar-les.



Gràfic 11 - Gràfic relacional entre categories i indicadors.

8. ESTUDI DE CAMP. LES DADES. ANÀLISI I VALORACIÓ. RESULTATS I CONCLUSIONS ANUALS

8.1 Projecte i procés de l'elaboració del Pla d'Acció Tutorial en el curs 2010/2011

8.1.1 La necessitat d'elaboració del PAT: fortaleces i resistències

El PAT serà una base per provocar la millora en el Conservatori. Però la innovació porta resistències.

A l'inici del curs 2010/2011 es va explicar sobre el canvi que provocaria la tutoria en el Conservatori i en la manera de fer-la, i que hauria de provocar i facilitar el perfeccionament de la institució i el desenvolupament individual, mitjançant la transformació de la cultura de l'organització i de la cultura experiencial dels agents implicats. La negació, l'acomodament, la poca humilitat d'alguns i la por al desconegut d'alguns (professorat, administració...) eren vigents i actuaven com a una àncora que no deixava avançar. Alhora aquesta implementació d'un canvi de cultura en el Conservatori va comptar amb un comportament positiu de la direcció, que va donar exemple i va convèncer de la seva necessitat.

Tal com vàrem considerar anteriorment, de seguida vam adornar-nos que estàvem en un bucle de canvi de cultura de centre, cap a una cultura més oberta i participativa. No sabíem que aniria primer, si el canvi de cultura i després el nou pla de tutoria, o bé si aquest ajudaria envers l'objectiu més estratègic de centre. El que estava clar és que érem part del canvi: en una dimensió més curricular o en la dimensió més institucional.

La cultura, en molts casos oculta, és alhora la barrera més gran per al canvi i, per això, el millor pont per a la seva millora. Avui, després de les experiències que hem viscut, som conscients que el canvi de model de tutoria o qualsevol altre, com ens assenyala també Bolívar (1999) no és un simple problema tècnic, sinó un assumpte cultural que requereix que es presti atenció a la cultura organitzativa com a factor resistent al canvi, però també que es pensi que sense el canvi cultural no existiria.

Així doncs la paradoxa estava servida: si el canvi no provoca reacció negativa amb la cultura escolar existent, és que el canvi no és tal; i si provoca aquesta aversió, tindrà poques garanties d'èxit. En conseqüència, ens situàvem més amb l'aversion que produïa que en cap altra cosa i per tant s'havia de promoure un procés d'adaptació mutu entre la proposta de canvi i la cultura, és a dir, intentar generar des del mateix conservatori un desenvolupament organitzatiu i sobretot el desig d'autoformar-se. Així seria possible l'adaptació als requeriments actuals del que representa ser docent i, per tant, suposar la nostra competència professional en el futur.

Podem comentar algunes de les resistències que ens vam trobar en el camí, que si bé en un principi van ser com "*posar la sal a les ferides*" vam saber estudiar-les, canalitzar-les i respondre amb diverses complicitats:

- negació al canvi: "*si sempre s'ha fet així*"; "*la sopa d'all fa molt anys que està inventada*";
- la "*propietat*" de l'alumne: "*el meu alumne*";
- negació del corporativisme: "*a la meua classe ningú m'ha de dir res*", "*aquí vinc a fer classe, la resta no m'interessa*";
- convenciment de tenir la veritat: "*ningú com jo sap el que li convé al meu alumne*";
- confusió entre la tasca de tutor i la de professor d'instrument: "*quan hagi de comprar un instrument el meu alumne ja hi anirà el tutor a la botiga*";
- percepció de pèrdua de privilegis no reconeguda: "*si no tinc l'hora de tutoria que ho faci un altre*";
- ser ignorant i no reconèixer –ho: "*la tutoria no serveix per a res*" "*val més que estudiïn i què li ha de dir aquest*";

- instrumentació de l'alumnat: es van fer comentaris poc desitjables i de desqualificació per part d'alguns professors sobre la tutoria als propis alumnes.

Davant aquests arguments era evident la necessitat d'elaboració d'un PAT, i que hauríem de canalitzar les resistències. Aquestes ens havíem de servir com agents de reflexió i motors de canvi. Totes les eines que calia emprar per fer una tasca professional s'havien de mobilitzar, necessitàvem la implicació del professorat en el procés formatiu dels alumnes, i de tot el professorat. Això significaria compartir les responsabilitats, sentir-se compromès amb la institució, amb les famílies i, en definitiva, ser una part compromesa de l'educació dels nostres alumnes.

8.1.2 Elaboració del PAT: grup de treball.

8.1.2.1 Grup de treball per l'elaboració del PAT: objectius.

El grup de treball va establir dos tipus d'objectius generals:

- fer el document amb el màxim consens dels implicats;
- crear canals de comunicació amb el claustre per tal de donar a conèixer el treball del grup.

Evidentment els dos objectius els vam anar treballant de manera conjunta. Necessitàvem el feed-back del claustre que, si en molt casos no va ser òptim, sí que ens va servir per saber que hi havia diferències i resistències.

Dins del segon tipus d'objectiu vam fixar els següents més específics relacionats amb tot el tema de la comunicació, i que es veurien reflectits en major o menor mesura en el document que havíem d'elaborar:

- conèixer normes i valors democràtics compartits,
- promoure la comunicació entre el professorat i les unitats de programació,
- implicar activament als membres que integren l'organització,
- predisposar de manera positiva vers els canvis i les innovacions,
- conèixer les possibilitats d'autonomia del conservatori
- informar-se sobre estructures de relació,
- considerar el centre com a espai de desenvolupament professional del docent,

- col.laborar inter-institucionalment,
- propugnar la cultura corporativa.

8.1.2.2 El grup. Constitució. Accions a realitzar.

El grup de treball es va constituir de manera voluntària. El claustre va ser preguntat i es va acceptar a tots aquells professors que van voler participar. Es va prioritzar l'interès davant de la competència demostrada o no sobre la tasca de tutor. El grup va estar conformat per 14 professors fixos i 5/6 que participaven puntualment segons l'interès que els suscitava el tema o segons la seva disponibilitat. El grup era molt heterogeni: professors d'instrument que havien sigut tutors amb una visió molt restrictiva de la tutoria, i per altres que no ho havien sigut mai.

Les reunions es van iniciar a l'octubre del 2010 amb una periodicitat mensual. Es van treballar els continguts dels apartats del PAT, i les reunions servien per consensuar temes i continguts prèviament fixats que cadascú havia treballat individualment entre les reunions. Tots els que participàvem teníem una tasca encarregada per la propera reunió, i moltes oasions la feina feta ens la enviàvem per mail per tal de ser més expeditius quan ens trobàvem a les reunions.

La metodologia de treball se seqüenciava en cada reunió:

- informació sobre el tema,
- proposta adequada al conservatori,
- idees sobrevingudes.

Es va treballar molt des de la tècnica de la "*pluja d'idees*", sobretot a l'inici de les reunions, la qual cosa va fer que sobre distints temes es contemplessin infinitat de possibilitats per triar.

Els temes treballats queden reflectits en els resums de les actes i fan referència als apartats tractats en el PAT. Citem alguns temes treballats:

- Coneixement de la normativa.
- Aspectes diferencials de la tutoria en els nostres ensenyaments.
- Perfil del tutor i requisits.
- Tipus de tutoria- continguts de la tutoria (programació i unitats didàctiques).
- Agents implicats (professorat, famílies, equip directiu).
- Suports per a la tutoria (webs, software...).
- Formació permanent del professor- tutor – documentació.

8.1.2.3 Estudi i anàlisi de les reunions.

RESUM ACTES GRUP DE TREBALL PER LA CREACIÓ I DEFINICIÓ DEL PAT (Curs 2010-11)				
DATA	CONTINGUTS TRACTATS	INDICADORS	APARTAT REFERENT EN EL PAT (<i>Annex 1</i>)	REFLEXIONS INCIDÈNCIES
Reunió 1 26 -10- 2010	1- Necessitat d'un nou projecte. 2 - Calendari reunions. 3 - Normativa legal al respecte. 4 - Necessitats específiques al nostre centre vers la tutoria. 5 - Situació actual (curs 2010-11) d'impàs.	- grau d'interès - professorat implicat - professorat capaç - professorat informat (centre i normatives)	3 Funcions 4. Agents	Necessitat de formació de tot el claustre quant a la visió de què ha de ser un professor-tutor i com han de col·laborar el professorat en general (implicació).
Reunió 2 16 -11- 2010	1- Perfil del tutor/a professionalitzades i requisits. 2 - Formació del tutor. 3 - Possibilitats d'agrupaments d'alumnes. 4 - Coneixement de l'alumne.	- nivell professionalització - lideratge - professorat que assisteix a formació sobre tutoria - capacitat d'empatia i d'escolta - capacitat en la gestió de conflictes.	4.2 Agents (noves competències)	Proposta de formació específica per al professorat-tutor oberta a tot el claustre. Cal esperit obertura a compartir amb la resta de professorat la informació que es pugui tenir dels alumnes.
Reunió 3 14-12- 2010	- professor ORIENTADOR? TUTOR? - definició agrupaments	- capacitat per aglutinar del tutor - agrupament afi/homogeni - cohesió del grup	3 Funcions - no hi ha accions específiques cal esperar l'elaboració de la guia d'acció	Necessitat d'elaborar una guia d'acció amb "receptes" que incloguin organització i tasques concretes.
Reunió 4 21-12-10	- definició verbs necessaris per l'acció tutorial. - tasques del tutor en relació al centre (tutoria compartida) - seguiment de l'alumne.	- verbs d'acció estilitzats - atenció individual - tutoria compartida - reflexió en l'acció - especialització del tutor	3: verbs utilitzats que indiquen accions a fer 3.1 funcions en relació a l'alumnat 3.2 funcions en relació al professorat 4.1 agents des de la funció docent.	El projecte necessita d'un nivell alt de comunicació entre diferents estaments. Això suposaria créixer en el clima institucional o ambient.
Reunió 5 25-1-11	- definició dels apartats del PAT - decisió agrupaments en el centre: (dualitat: possible-ironi) - definició de registres tutorials	- fonamentació - funcions tutorials - agents de tutoria - compromís - avaluació de l'acció tutorial - revisió adequada al	2 Fonaments 3 Funcions 4.1.1 Avaluació	Document de principis. El posterior desplegament de document i el treball ha iniciat el procés de reflexió del professorat implicat. Era un tema tancat i aïllat en si mateix, impossible de

		context - registre personal / acadèmic	5. Carta de compromís 7. Revisió	funcionar i ser operatiu, com a una estratègia pel centre. Cal que aquesta reflexió es faci extensible a tot el centre.
Reunió 6	- Concreció d'idees sobre acció tutorial i sobre funcions del tutor.	- seguiment - coordinació - orientació - interacció - referent en el centre - informació - planificació - incondicionalitat	3 Funcions	Es presentarà al claustre per tal que donin una opinió i facin aportacions
Reunió 7 1-3-11	- Concreció i funcions dels agents implicats en una acció tutorial de centre.	- competència - eficàcia - eficiència - treball col·laboratiu - participació en la gestió acadèmica - implicació familiars - participació alumnat en decisions.	4. Agents	S'han rebut poques aportacions (2 professors de 70) Aquestes no aporten noves idees sinó que manifesten el seu acord amb el model
Reunió 8 22-3-11	- Significat i filosofia de la carta de compromís educatiu - Conclusions finals sobre la tasca i la tutoria en el nostre centre. Proposta final	- esforç personal - responsabilitat - autonomia personal - tutoria compartida - responsabilitat del centre	5. Carta compromís 6. Conclusions	La carta de compromís quedaria inclosa en el PAT com a document de connexió entre centre i famílies.

8.1.2.4 La definició del PAT: anàlisi del document elaborat.

ANÀLISI PLA ACCIÓ TUTORIAL (PAT)					
CONTINGUTS	APARTAT del document	INDICADORS	PROJECCIÓ		
			PROFESSORAT	ALUMNAT I FAMÍLIES	CENTRE
Concepte acció tutorial	1. Introducció	- acció tutorial - competències bàsiques	Formació	Nova organització de la tutoria	Tot el centre ha d'estar implicat
Marc legal	1. Introducció	- PEC - NOFC --Llei Edu.(LEC) - implicació alumne - treball compartit professorat - participació - implicació de les famílies	Més gran participació del professorat en el procés personal i acadèmic de maduració dels alumnes.	Més connexió amb les famílies.	No hi ha referències explícites de centre, però s'entén que els diferents estaments irradiaran en una nova cultura de centre
Fonaments de l'acció tutorial	2. Fonaments	- seguiment - coordinació - orientació - informació - interacció - adaptació	Noves tasques per al professorat. Necessitat de formació.	Més implicació de l'alumnat en el seu seguiment propi	

<p>Funcions de l'acció tutorial en relació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a l'alumnat - al professorat - a les famílies 	3. Funcions	<ul style="list-style-type: none"> - seguiment - lideratge - comunicació - planificar - registrar - compromís - comunicació - tutoria compartida - valors i respecte d'agents - comunicació - informació - alerta - consulta 	Nova figura de centre: tutor-gestor d'informació.	Nova relació del tutor amb la família i l'alumne.	Figura innovadora: tutor de centre
<p>Agents de l'acció tutorial des de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - funció docent - professorat - famílies - direcció - claustre 	4. Agents	<ul style="list-style-type: none"> - assessorament - coordinació - intervenció - avaluació - orientació - col·laboració - informació - implicació - autoavaluació - impulsor - participació - organitzar - fomentar - implicar - assegurar 	Formació i autoformació	Major demanda de participació per part del centre.	Ajut en organització d'actes de centre de l'associació de pares i dels alumnes.
Carta Compromís educatiu	5. Carta de compromís	<ul style="list-style-type: none"> - dret - llibertat - obligació - cooperació - convivència - respecte - participació - coresponsabilitat - coordinació - coherència - complicitat - responsabilitat - pertinença - necessitats - valor de l'esforç - autonomia 	Reflexió de la responsabilitat al voltant de la tasca tutorial.	Compromís i coresponsabilitat amb el centre.	
<p>Conclusions</p> <ul style="list-style-type: none"> - tutoria compartida - acció coordinada - atenció individualitzada i col·lectiva - participació famílies 	6. Conclusions	<ul style="list-style-type: none"> - tutoria compartida - coordinació - atenció individual - participació famílies 	Accions concretes del professorat explicitades en les funcions docents	Suposa control sobre la tasca tutorial (entrevistes, lectures personalitzades.	Nova organització espais de tutoria (logística, calendari, etc.).
Revisió del PAT	7. Revisió del	- adequació al	Responsabilitat	Possibilitat de	Responsabilitat

	PAT	canvi - avaluació	sobre l'adequació i el canvi.	propostes futures en relació al model.	documental.
--	-----	----------------------	----------------------------------	---	-------------

8.1.3 Formació del professorat del centre per l'aplicació del PAT: curs dirigit al professorat sobre acció tutorial

8.1.3.1. La conceptualització de la tasca tutorial

Una vegada havíem iniciat la redacció del document i, podíem dir que gairebé acabada, i havent fet tasques d'autoformació en "tutoria", vam decidir començar un curs de formació amb el títol "*La Tutoria en els ensenyaments professionals de música*". El necessitàvem!.

Va ser un curs de quatre sessions intensives (4 matins de 10 a 14 h) en el que se'ns va introduir en els fonaments de l'acció de tutoria, a càrrec d'un formador de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona.

Va significar una formació rigorosa i fonamentada que ens va ajudar a constatar la necessitat de tenir un projecte de tutoria en el centre.

Els punts essencials de la formació van ser la definició del perfil de tutor, i com adequar-lo al nostre centre. Això es va entrellçar amb algunes competències bàsiques en comunicació que ha de tenir assolides el tutor.

8.1.3.2 El diari de reflexions i incidències de l'observador

El curs de caràcter eminentment instructiu, va servir per "*obrir els ulls als assistents*". Va ser, en certa manera, un descobriment sobre què implica "*fer tutoria*". Mai s'havia parlat de comunicació i d'acompanyar en el sentit que es va fer durant aquells dies. Va ser clarificador, va donar suport i ganes de seguir en un camí en el que ens havien endinsat sense saber a on ens portaria i si resultaria un fracàs.

La sessió: 14 maig de 2011

La realitat social ha canviat molt en els últims anys. La societat és poc exigent i les figures d'autoritat es qüestionen, això provoca una passivitat i menys exigència en un

mateix. Estem enfrontats a un valors molt més tous en l'actualitat davant d'uns valors molt durs de fa uns anys.

Aquest fet fa que es faci difícil fer una tasca d'acompanyament perquè en molts casos els alumnes no tenen uns referents a la família.

Ens vam adonar que els assistents érem conscients de la mancança comunicativa que hi ha en el centre. La comunicació acostuma a tenir un sol canal, d'anada, no retorna i si ho fa hi ha poca o nul·la implicació. Crec que tots pensàvem que en això havíem de millorar.

L'*elaboració del DAFO*¹⁶ personal de cadascú i un DAFO del Centre va ser també molt clarificadora. Els vam comparar i es va obrir un debat.

La tutoria és un procés educatiu i la vinculació amb l'alumnat genera processos educatius a través de l'afecte, els límits i la comunicació. El debat obert al voltant de ser generós i si aquesta ha de ser una virtut personal que hagi de tenir el tutor per tal de saber fer un bon acompanyament, va ser discutit efusivament.

Es va parlar també de la resiliència- capacitat per afrontar i resoldre els problemes- i es va considerar analitzar alguns casos de personatges resilients. La resiliència és una competència que es pot potenciar des de la tutoria.

2a sessió: 27 de juny de 2011

Ha estat un sessió introductòria als *principis ètics en la tutoria*.

Vam comentar quin hauria de ser el marc competencial del tutor i la necessitat de cadascú de fer-se la construcció personal pròpia que ha de considerar l'entorn versus experiències vitals + emocions + creences i valors + actituds.

Es va plantejar si l'honestedat ha de ser una virtut infranquejable i pot fer que es desestimi com a tutors a certes persones. Certs principis com el de l'anonimat, el del respecte a les diferències, honestedat...; han de ser inherents en l'acció dels tutors. Vam constatar que la personalitat i el codi ètic de cadascun de nosaltres és el que transmetem a l'alumnat i, per tant, la selecció de tutors és fonamental per una bona tasca.

Tot això dins d'un Centre com a sistema fa plantejar el procés sistèmic de funcionament que hi ha en les organitzacions. Van quedar molt dubtes; individualisme sobretot perquè

¹⁶ L'anàlisi DAFO és un mètode de planificació estratègica que avalua fortaleces, debilitats, amenaces i oportunitats que participen en un projecte. Dissenyat per Albert S.HUMPHREY i altres col·legues de la Universitat de Stanford cap a finals dels anys 70 és encara una estratègia molt utilitzada en els negocis i la gestió de les organitzacions.

encara hi havia qui es qüestionava si el que es faci individualment, afecta al tot, i a la resta del grup.

Per una altra part ens vam iniciar en temes de desenvolupament moral, emocional i d'habilitats cognitives parlant d'alguns autors com Kolberg, Gardner i d'altres com Spivack i Shure. Això ens va portar a parlar de les entrevistes i com gestionar-les i quines estratègies podíem fer servir per donar respostes: bàsicament escoltar, deixar expressar-se per tal de poder ajudar a que el propi alumne faci una narrativa constructiva.

3a sessió: 28 de juny de 2011

Va ser la sessió destinada a les *habilitats comunicatives*, tema en el que vam veure ja en la primera sessió que necessitàvem avançar. Vam comentar els diferents nivells d'escolta i vam fer alguns exercicis de rol en el grup. Es va parlar de la confiança i en un dels exercicis (amb ulls tapats....i guiat per un company pel centre amb els ulls tapats), se'ns va demanar verbalitzar de com ens sentíem: desconfiança, acompanyats, guiats, dirigits, etc.

No s'ha acabat d'entendre l'exercici; hi ha qui no li ha agradat i ho ha considerat una tonteria. Això es significatiu; tots aquells punts on no es té seguretat i domini no agraden, incomoden i ens fan sentir en desordre i disbauxa. Està clar que el tema de la tutoria i la comunicació es troba en aquest punt, i d'aquí el malestar que genera.

4a sessió: 29 de juny de 2011

Aquesta sessió em va portar reflexions durant molt de temps. Segurament perquè és un tema que ja em preocupava, i és que el saber dir les coses en el seu sentit just i exacte, i que s'entenguin com un vol, no és gens fàcil. Ha quedat clar que hem d'aprendre a fer preguntes, i hem de saber clarificar i recapitular en una entrevista. La *comunicació* és important. La importància de deixar parlar o de guiar la conversa per ajudar a que el propi alumne vagi construint el discurs i el mateix pugui trobar el que vol.

Una tasca important que des de la tutoria s'ha de considerar és que hem de treballar per retornar la *responsabilitat de l'aprenentatge als alumnes*. En això molts de nosaltres i hem estat d'acord.

En una altra part de la sessió se'ns ha presentat un dilema hipotètic sobre una situació en la que es troba un alumne. L'hem comentat i cadascú s'ha decidit per una de les dues possibles solucions. Se'ns ha demanat quines preguntes faríem i per què ?.

Està clar que la manera d'abordar el dilema, allò més significatiu per cadascun, o més important... reflecteix la personalitat de cadascú.

També s'ha parlat de ser discret i que el tutor no ha de ser xafarder.

8.1.3.3 Continguts i desenvolupament del PAT. Indicadors. Items per a un qüestionari.

En el següent quadre es relacionen els indicadors que han sorgit de la formació amb la projecció que se'n fa a l'aula. D'aquests indicadors s'han extret les preguntes dels qüestionaris dels documents núm. 10 i núm. 7. Qüestionari s'indica amb la lletra Q.

CURS: FORMACIÓ EN TUTORIA (curs d'introducció)				
Núm. sessió DATA	CONTINGUTS	INDICADORS	PROJECCIÓ	
			PROFESSORAT	AULA
1 14 maig 2011	Realitat social (soledat, qüestionament de les figures d'autoritat, menys exigència, valors tous...)	- Exigència social - Exigència personal - Autoritat - Valors: Responsabilitat Respecte Ordre Rigor Compromís	Requeriment personal i individual sobre aspectes que tenen a veure amb els valors en educació. <i>Q.10: Item 2.3</i> <i>Les estratègies</i> <i>mostrades sobre</i> <i>comunicació</i> <i>(escoltar, fer</i> <i>preguntes, no</i> <i>jutjar.....) han pogut</i> <i>ser aplicades a l'aula</i> <i>de tutoria de manera</i> <i>natural?</i>	Actuacions basades en la reflexió d'aquests valors i demanda a l'alumnat de responsabilitat, implicació, rigor i compromís <i>Q.13: Item 1.1</i> <i>Els espais de</i> <i>tutoria, m'aporten</i> <i>seguretat</i> <i>Q.13: Item 1.4</i> <i>Els espais de</i> <i>tutoria, m'aporten</i> <i>sentiment de</i> <i>pertinença</i> <i>Q.13: Item 1.5</i> <i>Els espais de</i> <i>tutoria, m'aporten</i> <i>resolució de</i> <i>problemes</i> <i>Q.13: Item 6.5</i> <i>En quines tasques</i> <i>has necessitat més</i> <i>al tutor:</i> <i>coneixement del</i> <i>centre</i> <i>Q.13: Item 8</i> <i>Vols afegir algun</i> <i>comentari (per</i> <i>exemple: com</i> <i>millorar les</i> <i>tutories, quines</i>
	DAFO centre i DAFO personal			

				<i>tasques no es fan I creus que caldria fer, etc) ?</i>
	Resiliència	- Resiliència	Reflexió sobre resiliència Obertura mental <i>Q.10: Item 2.4</i> <i>Creus que els alumnes han pogut establir amb tu com a tutor una relació complementària?</i>	Esforç per a establir mecanismes de comunicació eficaços. <i>Q.13: Item 1.5</i> <i>Els espais de tutoria, m'aporten resolució de problemes</i> <i>Q.13: Grup Item 2</i> <i>Crec que els espais de tutoria:</i> <i>2.1 són imprescindibles i necessaris</i> <i>2.2 haurien de ser voluntaris</i> <i>2.3 haurien de ser obligatoris</i>
	L'art d'acompanyar	- Procés d'acompanyar	Reflexió sobre què vol dir acompanyar <i>Q.10: Item 1.1</i> <i>Has fet servir diferents estratègies d'acció tutorial? (acompanyar, orientar, guiar, equilibrar, facilitar, coordinar, compromís, referència i model, distància, implicació.....)</i>	S'obren altres maneres de tractar els tutoritzats i s'intenta abandonar la figura paternalista. <i>Q.13: Grup Item 3</i> <i>Els tutors que he tingut en el conservatori:</i> <i>3.1 han estat sempre disponibles</i> <i>3.2 m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horis</i> <i>3.3 m'han ajudat en temes puntuals</i> <i>3.4 m'han fet pensar i reflexionar</i> <i>3.5 s'han interessat en mi m'han inspirat la suficient confiança</i>
	Tutoria com a procés educatiu. Modalitats de tutoria (acadèmica, professional i personal) Àmbits de tutoria (individual, grupal, familiar, equip docent)	- Procés educatiu - Treball tutorial - Modalitat de tutoria - Tutoria individual - Tutoria grupal - tutoria acadèmia - Tutoria professional - Tutoria personal	Estructuració tasca de tutor <i>Q.10: Item 1.1</i> <i>Has fet servir diferents estratègies d'acció tutorial? (acompanyar, orientar, guiar,</i>	Logística i organització de sessions grupals i individuals <i>Q.13: Grup Item 4</i> <i>L'espai obert assignat a tutoria setmanalment:</i>

			<i>equilibrar, facilitar, coordinar, compromís, referència i model, distància, implicació.....)</i>	<p><i>4.1 és necessari</i> <i>4.2 no el trobo necessari, si necessito alguna cosa ho pregunto a qui em convé</i> <i>4.3 és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i> <i>4.4 consideres que és un espai on pots ser atès sense presa</i></p> <p><u>Q.13: Grup Item 5</u> <i>Les tutories grupals:</i> <i>5.1 m'ha ajuden a conèixer el conservatori millor</i> <i>5.2 m'ha ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i> <i>5.3 són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i> <i>5.4 crec que són útils i necessàries</i> <i>5.5 haurien de ser amb més freqüència</i> <i>5.6 podrien eliminar-se</i></p> <p><u>Q.13: Grup Item 7</u> <i>En relació al tutor del proper curs:</i> <i>7.1 penses que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i> <i>7.2 penses que seria millor si el poguessis triar</i></p>
2	Construcció personal	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitat de respondre - Escolta activa -Reconeixement propis estats interiors - Capacitat de verbalització - Actitud - Creences - Experiència personal 	Rigor i ordre en la tasca	<p>Nova filosofia de la tasca tutorial</p> <p><u>Q.13: Item 1.1</u> <i>Els espais de tutoria, m'aporten seguretat</i></p> <p><u>Q.13: Item 1.4</u> <i>Els espais de tutoria, m'aporten sentiment de pertinença</i></p>
	Procés sistemàtic tasca tutorial	- Incidència en el sistema	La nova mirada de com fer tutoria	Cal veure com l'alumnat anirà

			afectarà d'alguna manera a tot el sistema <i>Q.10: Item 1.2</i> <i>Has pogut transferir d'alguna manera els aprenentatges més teòrics en la practica de l'acció tutorial?</i> <i>Q.10: Item 3.4</i> <i>Ha millorat el teu grau de satisfacció respecte de la dinamització del professorat en general?</i> <i>Q.10: Item 3.5</i> <i>Les estratègies de comunicació que s'han mostrat t'han vinculat de manera diferent amb els companys i alumnes?</i>	percebut aquesta nova manera de fer tutoria <i>Q.13: Grup Item 3</i> <i>Els tutors que he tingut en el conservatori:</i> <i>3.1 han estat sempre disponibles</i> <i>3.2 m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i> <i>3.3 m'han ajudat en temes puntuals</i> <i>3.4 m'han fet pensar i reflexionar</i> <i>3.5 s'han interessat en mi</i> <i>3.6 m'han inspirat la suficient confiança</i>
	Marc competencial del tutor Narrativa personal Intel·ligència emocional Desenvolupament moral Habilitats cognitives	-Competència emocional -Competència cognitiva - Honestetat - Anonimat - Respecte a la diferència -Desenvolupament moral - Creixement moral	Reconeixement i necessitat de contrastar els principis ètics del tutor Es constata que ser tutor demana ser una persona "virtuosa" <i>Q.10: Item 2.2</i> <i>Has pogut considerar en la teva tasca de tutor els principis de: anonimat, respecte a la diferència, de desenvolupament, de creixement, honestetat, confidencialitat, disponibilitat, promotor de la construcció personal i respecte,.....</i>	S'estableix una zona de possible influència que irradiarà de l'alumne al professor: ¿ com pot canviar el professor la seva manera de fer des de la nova mirada de l'alumne ? <i>Q.13: Grup Item 3</i> <i>Els tutors que he tingut en el conservatori:</i> <i>3.1.han estat sempre disponibles</i> <i>3.2 m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i> <i>3.3 m'han ajudat en temes puntuals</i> <i>3.4 m'han fet pensar i reflexionar</i> <i>3.5 s'han interessat en mi</i> <i>3.6 m'han inspirat la suficient confiança</i>
3 28 juny 2011	Tipus de comunicació: intrapersonal i interpersonal	- Comunicació en l'entorn tutorial - Percepció dels altres	Pautes per comunicar-se	S'apliquen les pautes cadascú en la mesura que s'ha

		sobre mi	<p><u>Q.10: Item 3.1</u> Consideres que són d'interès els temes escollits en les reunions del grup ATA per al teu grup de tutoria?</p> <p><u>Q.10: Item 3.2</u> El contingut de les temàtiques ha estat nou per tu?</p> <p><u>Q.10: Item 3.3</u> Creus que el grau d'implicació en les activitats de tutoria de la resta de professorat s'ha incrementat gràcies a la teva tasca?</p>	<p>vist capaç i competent</p> <p><u>Q.13: Item 3.1</u> Els tutors que he tingut en el conservatori han estat sempre disponibles</p> <p><u>Q.13: Item 3.2</u> Els tutors que he tingut en el conservatori m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</p>
	Zona de influència	- Zona de creixement	<p>Reflexió sobre la zona de creixement</p> <p><u>Q.10: Item 3.1</u> Consideres que són d'interès els temes escollits en les reunions del grup ATA per al teu grup de tutoria?</p> <p><u>Q.10: Item 3.2</u> El contingut de les temàtiques ha estat nou per tu?</p>	<p>Aplicació en les distintes àrees del currículum</p> <p><u>Q.13: Item 1.3</u> Els espais de tutoria, m'aporten informació i coneixements</p> <p><u>Q.13: Item 1.6</u> Els espais de tutoria, m'aporten suport en els afers acadèmics i personals</p> <p><u>Q.13: Item 3.3</u> Els tutors que he tingut en el conservatori m'han ajudat en temes puntuals</p> <p><u>Q.13: Item 6.1</u> En quines tasques has necessitat més al tutor: preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i el expedient acadèmic</p> <p><u>Q.13: Item 6.2</u> En quines tasques has necessitat més al tutor: dubtes sobre l'avaluació en general</p>

				<p><u>Q.13: Item 6.4</u> En quines tasques has necessitat més al tutor: anàlisi del rendiment acadèmic</p> <p><u>Q.13: Item 8</u> Vols afegir algun comentari (per exemple: com millorar les tutories, quines tasques no es fan I creus que caldria fer, etc.) ?</p>
	<p>Axiomes de la comunicació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - impossible no comunicar - contingut i relació - pautes repetitives - verbal i no verbal - relació complementària 	<p>Formes de donar / rebre informació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicació verbal - Comunicació auditiva - Comunicació kinestèsica - Relació simètrica - Relació complementària - La ignorància - El gest - La repetició 	<p>Cura del tipus de comunicació (gest i fons del missatge)</p> <p>Reflexió sobre tipus de relació que establim</p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.6</u> PROMOC LA INTERACCIÓ I LA PARTICIPACIÓ</p> <p>4.6.1 Promoc un clima i un ambient que facilitin i que estimulin el diàleg interactiu.</p> <p>4.6.2 Fomento la responsabilitat individual en l'acció comunicativa.</p> <p>4.6.3 Promoc la presa de posició en les discussions del grup.</p> <p>4.6.4 Formulo una síntesi final de les qüestions discutides</p>	<p>L'alumne anirà ressituant-se quant als límits establerts en aspectes comunicatius.</p> <p><u>Q.13: Item 3.4</u> Els tutors que he tingut en el conservatori: m'han fet pensar i reflexionar</p> <p><u>Q.13: Item 3.5</u> Els tutors que he tingut en el conservatori: s'han interessat en mi</p> <p><u>Q.13: Item 3.6</u> Els tutors que he tingut en el conservatori: m'han inspirat la suficient confiança</p> <p><u>Q.13: Item 6.3</u> En quines tasques has necessitat més al tutor: gestió de conflictes</p>
4 29 juny 2011	Nivells d'escolta	<p>Escolta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ignorant - fingida - selectiva - atenta - empàtica 	<p>Reflexió al voltant de què vol dir escoltar</p> <p><u>Q.10: Item 1.2</u> Has pogut transferir d'alguna manera els aprenentatges més teòrics en la practica de l'acció tutorial?</p>	<p>Pràctica a l'escolta activa</p> <p><u>Q.13: Item 3.4</u> Els tutors que he tingut en el conservatori: m'han fet pensar i reflexionar</p>

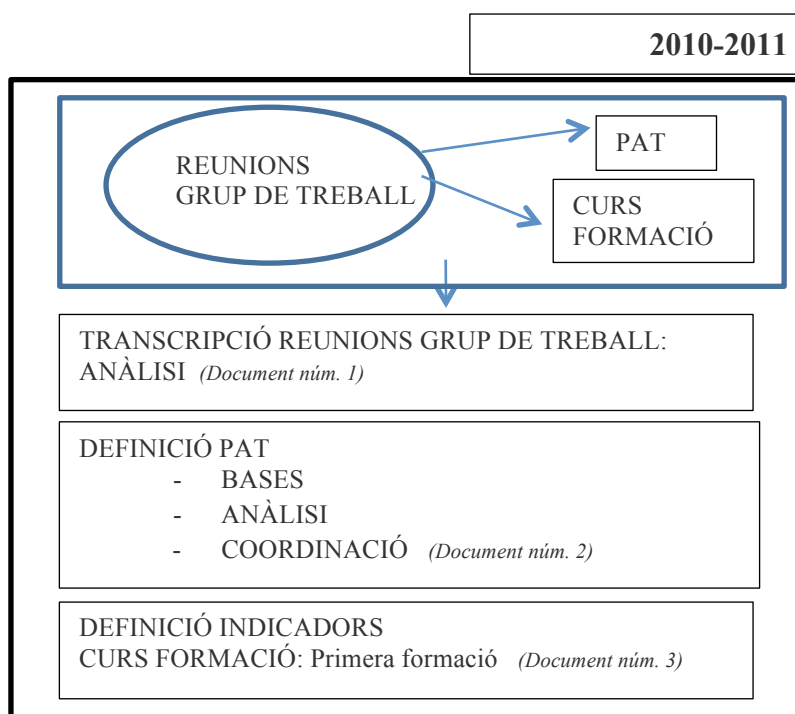
			<p><u>Q.10: Item 1.3</u> La formació rebuda i els seminaris amb la resta de companys t'han ajudat a resoldre dubtes i situacions reals ?</p>	<p><u>Q.13: Item 3.5</u> Els tutors que he tingut en el conservatori: s'han interessat en mi</p>
	<p>Tipus de preguntes i retorn de la responsabilitat Narrativa constructiva o destructiva</p>	<p>Preguntes: - alternativa - indagatòria - clarificadora - amb intenció de construir història - narrativa constructiva</p>	<p>Tècnica de com fer preguntes</p> <p><u>Q.10: Item 1.3</u> La formació rebuda i els seminaris amb la resta de companys t'han ajudat a resoldre dubtes i situacions reals ?</p> <p>Traspàs de responsabilitat al propi alumne</p> <p><u>Q.10: Item 4.6.2</u> Fomento la responsabilitat individual en l'acció comunicativa.</p>	<p>Aplicació de la tècnica de fer preguntes Demanda de responsabilitat a l'alumne</p> <p><u>Q.13: Item 3.4</u> Els tutors que he tingut en el conservatori: m'han fet pensar i reflexionar</p> <p><u>Q.13: Item 6.6</u> En quines tasques has necessitat més al tutor: informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</p> <p><u>Q.13: Item 8</u> Vols afegir algun comentari (per exemple: com millorar les tutories, quines tasques no es fan i creus que caldria fer, etc) ?</p>
4 (cont.)	<p>Classificació i recapitulació de l'entrevista (temes tractats)</p>	<p>- Contingut afectiu o emocional del missatge</p>	<p>Exercici de clarificació sobre les entrevistes i tutories (investigació- acció)</p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.1</u> ORIENTO LA INSERCIÓ DEL S ALUMNES 4.1.1 Convido els alumnes a realitzar la seva presentació 4.1.2 Facilito el coneixement entre docent, tutor i alumnes. 4.1.3 Ofereixo informació sobre el</p>	<p>Rep aquesta clarificació del missatge d'una manera recapitulativa Rep aquest missatge i des de la seva responsabilitat l'ha de resituar</p> <p><u>Q.13: Item 3.4</u> Els tutors que he tingut en el conservatori: m'han fet pensar i reflexionar</p>

		<p>- Grau de comprensió del missatge</p> <p>- contingut cognitiu del missatge</p>	<p><i>Conservatori</i> 4.1.4 <i>Dono a tots l'acollida, l'ajuda i la seguretat necessàries</i></p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.4</u> <i>CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE</i> 4.4.1 <i>Proposo continguts relacionats amb l'experiència, desenvolupament i/o l'interès dels alumnes.</i> 4.4.2 <i>Genero la discussió i el pensament divergent</i> 4.4.3 <i>Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, l'estima mútua i la solidaritat grupal.</i> 4.4.4 <i>Facilito l'expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals.</i></p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.2</u> <i>PORTO UN REGISTRE DE CADA ESTUDIANT</i> 4.2.1 <i>Registro les dades personals, i acadèmiques de cada estudiant</i> 4.2.2 <i>Controlo l'assistència de l'alumnat</i> 4.2.3 <i>Confirmo els resultats de les avaluacions</i></p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.3</u> <i>FACILITO LA RESOLUCIÓ DE DUBTES I LES ENTREVISTES</i> 4.3.1 <i>Proposo gradualment objectius formatius assolibles.</i> 4.3.2 <i>Convido a fer la recerca d'informació</i></p>	<p><u>Q.13: Item 1.2</u> <i>Els espais de tutoria, m'aporten recolzament en determinades situacions</i></p>
--	--	---	---	---

			<i>complementària a diverses fonts.</i> <i>4.3.3 Acompanyo cada alumne en el procés d'integració al centre</i> <i>4.3.4 Responc ràpidament a les preguntes</i> <i>4.3.5 Ofereixo als alumnes retroalimentació de motivació explicativa, o de s seguiment, etc.</i> <i>4.3.6 Vinculo els nous continguts tractats amb el coneixements previs que tinguin</i>	
--	--	--	---	--

8.1.4 Conclusions curs 2010/2011

En el curs 2010/2011 s'han realitzat un seguit d'accions les quals han donat unes conclusions. A continuació presentem un esquema d'aquestes accions i les conclusions curs 2010/2011:



Gràfic 12 - Esquema d'accions realitzades. Curs 2010-2011.

Conclusions del curs 2010/2011

1) En relació al professorat i als tutors:

Durant el curs es varen realitzar diferents reunions de treball per la creació de documents d'acció tutorial en el centre. En aquestes trobades es va evidenciar la falta de formació en tutoria i acció tutorial per part de tots els docents.

La formació fou realitzada de manera intensiva a final de curs. Els continguts de la mateixa comprenen els següents aspectes:

- Funcions del tutor.
- Tutoria compartida.
- Aspectes comunicatius: habilitats socials.
- Aspectes didàctics: estratègies d'acció i habilitats socials.
- Aspectes didàctics: estratègies d'acció i activitats .
- Construcció de la identitat de tutor.
- Professionalització de la figura del tutor.

S'inicia el treball en la formulació de dos qüestionaris. Un d'ells serà dirigit per al professorat tutor i professors (document núm. 10) que han assistit a la formació. I el segon d'ells pensat per l'alumnat. El ítems han sorgit dels temes tractats o sorgits en la formació i dels quals hem tingut la percepció que preocupaven o que suscitaven interès. Aquests dos qüestionaris es pensen passar al final del curs 2011/2012 o inici del curs 2012/2013 ja que volem esperar a haver aplicat tot un curs el programa.

2) En relació al document PAT:

A l'inici de curs es crea un grup de treball que té com a finalitat definir el projecte d'acció tutorial per al centre CMMB. L'estudi de l'àmbit legal sobre tutoria que té incidència en el nostre centre, la visió del nostre context i la seva singularitat, el coneixement de què no hi ha cap centre de formació musical amb un pla tutorial específic... Tot plegat ens porta a definir i crear un document que serà la base del PAT i de la seva projecció en la realitat educativa del nostre Centre.

Aquest document - PAT – es va donar a conèixer a la Direcció i a tot el professorat (Claustre) que va poder fer aportacions i propostes; també després a tota la comunitat educativa per mitja del web.

En el centre, aquest nou document, suposa una nova visió, un nou mode de fer, una diferent organització i gestió. La seva aplicació haurà d'atendre:

- aspectes organitzatius: horaris, logística;
- la necessitat d'optimitzar i/o incrementar la comunicació.

3) En relació als alumnes i famílies:

En aquest apartat i en relació a aquest curs 2010- 2011, no tenim dades en relació a l'alumnat.

Pel que respecta a les famílies que han tingut el document PAT exposat en el web no s'ha recollit cap aportació.

Tanmateix, i gràcies a algunes converses informals, les famílies i l'AMPA consideren positiu tenir aquest document, així com les accions implícites que se'n deriven.

4) En relació al centre:

Hi ha hagut una major comunicació entre alguns estaments de manera informal, a part de les reunions de treball del professorat elaborador del document PAT.

Com a resultats sorgeix:

- interès en el tema de l'orientació com a estratègia de millora del clima de centre,
- manifestació de la necessitat de la tutoria i l'orientació en el Conservatori,
- es planteja el tipus de model de tutor, quan a quina figura ha de fer aquesta funció.

5) Des d'una perspectiva globalitzada detectem al llarg d'aquest curs i amb les persones que es treballa aquest projecte de pla tutorial un seguit d'aspectes rellevants o bé categories.

Aquestes són:

- Funcions del tutor.
- Identitat del tutor.
- Competències.
- Acció tutorial.
- Professionalització.
- Organització de la tutoria.
- Model tutorial.
- Benestar docent i discent.
- Tutoria compartida.
- Acció comunicativa.
- Responsabilitat (participació i implicació).
- Prospectiva.

Creiem que aquests aspectes s'hauran de treballar tant des de la perspectiva conceptual com procedimental. S'haurà de tenir en compte aquest llistat per als cursos següents.

8.2 Aplicació del PAT. La dicotomia formació-aplicació en el centre. Anàlisi curs 2011/2012.

8.2.1 EL grup de tutors: grup ATA i la Guia d'Acció Tutorial

8.2.1.1 La creació de l'Àrea de Tutoria i Avaluació

A principis del curs 2011- 2012 es crea el grup de treball de tutors amb la idea que sigui un grup de treball permanent en el centre on els seus membres seran els tutors de cada curs i obert a qualsevol professor del claustre que vulgui. La finalitat de creació d'aquesta àrea ha estat donar la possibilitat en espai i en temps de discutir elements conceptuals i la ideologia que ha de tenir la tutoria en el centre.

8.2.1.2 La constitució del grup

El projecte d'acció tutorial recent elaborat en el curs anterior per un grup de professors del claustre va tenir en el transcurs de la seva elaboració fonament prioritari d'acció, l'adequació al context del nostre centre i ara cal aplicar-lo i donar a conèixer amb més concreció el seu contingut.

Des dels estaments de lideratge pedagògic del Conservatori (Direcció i caps de departament) s'ha dut a terme la tasca d'informació i captació de professorat que, voluntàriament, han volgut desenvolupar la funció tutorial.

Els professors als que s'havia assignat la tasca de tutoria pel curs 2011/2012, eren gairebé tots els integrants del grup de treball que el va elaborar, i 5 professors més que van mostrar interès en participar en la implementació del projecte. Començaven amb un nou perfil de tutor i un projecte nou i innovador amb 18 professors- tutors que havien de tutoritzar uns 500 alumnes.

Al mateix temps que es van començar a organitzar els alumnes en els diferents agrupaments i les corresponents assignacions d'alumnes per tutor, es va crear l'Àrea de

Tutoria d'Avaluació que la formarien tots els professors que fossin tutors, amb la finalitat de donar continuïtat a les reunions del grup de treball del curs anterior.

El grup de tutors l'hem anomenat grup ATA (Àrea de Tutoria i Avaluació). La finalitat de les reunions del grup ATA ha estat la d'elaborar un pla de treball pel curs 2011/2012 que implementi i posi en relació els objectius del PAT amb les accions en el context educatiu, a més de resoldre tots els dubtes i plantejar un pla de treball. Aquest tipus de tutoria de tutors s'estableix per tal que es pugui fer un seguiment individualitzat de cada alumne, donant-li un tractament personal, ajudant-lo a resoldre diferents problemàtiques que puguin sorgir en el seu pas pel Conservatori.

En aquestes reunions dels tutors s'ha treballat en la *preparació de les sessions grupals* amb l'alumnat. Els temes que s'han volgut tractar han estat repartits en les quatre tutories que s'han fet al llarg del curs 2011- 2012.

SESSIÓ GRUPAL	CONTINGUTS
1a tutoria grupal: setembre 2011:	Funcions de la tutoria.
2a tutoria grupal: febrer 2012:	L'avaluació dels aprenentatges.
3a tutoria grupal: abril 2012	Els estudis del conservatori (es va adequar segons el nivell de cada curs al grup de tutoria).
4a tutoria grupal: juny 2012:	Anàlisi dels resultats del curs.

Al ser el primer curs d'aplicació del projecte, la primera sessió va ser feta a l'Auditori del Centre i dirigida a tots els alumnes.

8.2.1.3 Anàlisi de les reunions del grup ATA

DATA	CONTINGUTS TRACTATS	INDICADORS	APARTAT REFERENT EN EL PAT(<i>Annex 1</i>)	REFLEXIONS INCIDÈNCIES
1 15-9-2011	1 - fitxa de dades personals alumnes	- Registre acció tutorial	3.1.6 Registrar	Cal registrar els contactes significatius per poder realitzar la tasca de compartir-ho.

	2 - presentació projecte a l'alumnat curs 2011-2012	- Funció acció tutorial - Fonaments acció tutorial - seguiment - coordinació - orientació - interacció - ajut - desenvolupament	3. Funcions 2. Fonaments	Iniciem l'aplicació del projecte, caldrà veure com els distints agents participen i s'impliquen per tal de corregir el que no funcioni i millorar el que sí hagi funcionat.
	3 - assignació alumnat als tutors curs 2011-12 4- concreció tasques a fer amb alumnat 2011-12 - tutoria grupal - tutories individuals	- Tutoria grupal - Tutoria individual	No es parla específicament de l'organització	Ens adonem que falta desenvolupar el COM
	5 - tutoria compartida	- Agents acció tutorial	4.2 Agents 3.2 2 /6.1 Tutoria compartida	A través dels registres podrem començar a compartir la informació
2 1/10/2011	1 - Valoració tutoria inici de curs amb alumnat	- Implicació - Rebuig - Interès - Novetat - Innovador - Dret - Conjuntura actual - Treball en equip	1. Introducció 3.2/3.3 Funcions 4.2 Agents	Comencem a parlar dels valors que sempre són implícits en els fet educatiu
	2 - Formació en tutoria: informació del curs proposat	- Expert - Interès per aprendre i formar-se	2. Fonaments	S'ho he ofert a tot el claustre, i han seguit els curs 4 professors a part dels 18 tutors
	3 - Preparació tutoria general més novembre 2011	- Homogeneïtat - Interès	No en parla específicament de l'organització i del currículum 6.4 Conclusions	Caldrà elaborar una guia d'acció
	4- Normativa acadèmica - promocions extraordinàries	- Excel·lència		Es parla del significat de promocionar de curs de manera extraordinària
	5- Calendari anual de reunions ATA	- Programació - Previsió - Compromís	No en parla	Elaboració GAT
	6- Necessitat de material d'arxiu per les tasques de tutoria	- Ordre - Sistematització	No en parla de com fer la sistematització però sí de fer registres. 3.1.5/3.1.6 Funcions	Percebem la necessitat de disposar de material d'arxiu per poder disposar de la informació de manera eficaç i eficient, que sigui de fàcil consulta

	7 - Proposta elaboració de la guia d'acció tutorial	<ul style="list-style-type: none"> - Concreció tasques -uniformització - Criteri de centre - Agrupaments - Documentació 		Reflexionem al voltant de que les accions concretes són molt importants per tal de que projecte filosòfic lligui amb la pràctica. Cal fixar tasques i sobretot com i quan fer-les.
3 8-11-2011	1 - Estudi i reflexió sobre el pla d'estudis: <ul style="list-style-type: none"> - tipologia d'assignatures - preparació power point per la tutoria grupal 	<ul style="list-style-type: none"> - Assignatura - Pla d'estudis - Qualitats 	6.3 Conclusions	Treballem amb l'intent de conceptualitzar el significat d'una classificació on es prioritza per davant les altres matèries
4 13-12-2011	1- protocol d'entrega notes als alumnes 2- juntes d'avaluació 1r quadrimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Protocol - Qrgumentació sòlida - Tutor aglutinador - Tutoria compartida - Desenvolupament integral - Compromís família 	3.1.1/3.1.2/ Funcions 4.1.1/4.1.2 /4.4.3 Agents 5. Carta compromís	Cal més implicació de tot el grup docent per aconseguir una valoració conjunta del desenvolupament de l'alumne
	3 - Valoració tutoria grupal de novembre. Possibles temàtiques a tractar per la tutoria del mes de febrer. 4- Faltes d'assistència alumnat a les tutories grupals.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitat - Necessitat creada -Necessitat real - Assistència - Compromís - Imparcialitat - Figura externa 	4.1.2/4.1.4/4.2.1/ 4.2.2/4.2.3/4.2.4 Agents	La responsabilitat del procés personal de l'aprenentatge ha de començar a traspasar-se en part al propi alumne.
	5 - Apartats de la guia (GAT)	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil del tutor - Tasques del tutor - Equip docent, equip directiu i famílies - Criteris d'agrupament - Funcionament tutoria compartida 	- no hi ha apartat específic en el PAT en parlarem en la GUIA	Sentim tots que comencem a entrar realment en matèria i que la tasca del curs anterior d'elaborar un PAT i la formació rebuda ens ajuda ara a la concreció i desenvolupament pràctic.
5 24-1-2012	1- Coordinació de les juntes d'avaluació pels tutors	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinació - Lideratge - Compartir responsabilitat - Compromís 	3.1.1/3.1.2/3.1.3/ Funcions 6. Conclusions	Volem anar cap a la cohesió del grup docent de cada alumne. Cal formació de tot el claustre.

	2 - Sortides professionals per l'alumnat titulat.	- Professionalitat - Amateur - Sortida professional	No es desenvolupa en el PAT ni en el GAT	Treball posterior de currículum de tutoria
	3 - Inici d'elaboració de protocols 4 - GAT: registres	- Protocol - Registre	No descrita en el PAT, ho serà en el GAT	Ens adonem de la importància que tindrà la GAT per l'aplicació uniformitzada
6 14-2-2012	1 - Valoració pautes d'avaluació 1r quadrimestre	- Positiva - Estratègia organitzativa - Qualificar - Constatació	7. Revisió	Hem de pensar en millorar l'organització i donar espai per al diàleg i compartir informació
	2 - Temàtiques tutoria grupal del febrer - assistència a classe - matriculació - control expedient acadèmic	- Compromís - Expedient acadèmic - Assessorament	6.3 Conclusions	L'alumnat necessita clarificació sobre pla d'estudis i responsabilitzar-se sobre ell mateix
	3 - Reunions bilaterals tutors i cap d'àrea	- Guiatge - Assessorament - Resolució dubtes		El professorat-tutor fa esforços per poder fer la tasca encomanada. La formació ha ajudat però encara se sent insegur en molts casos.
	4 - GAT: agrupaments	- Afinitat - Operatiu	No en el PAT	
7 6-3-2012	1- Valoració tutoria grupal mes de febrer. - espais de conversa i escolta - participació	- Positiva - Espai de conversa - Espai d'escolta - Confusió - Participació	6.3 Conclusions	Va incidint en el "dia a dia". El treball de tutoria és "una pluja fina"
	2 - Document de registre de dades	- Dades acadèmiques - Dades personals - Problemes - Dificultats - Comentaris	3.1.6 Funcions En la GAT es farà referència a moltes entrades	Controvèrsia en el contingut de la fitxa de registre
	3 - Projecte de música de cambra	- Participació		Una nova tasca per al tutor
	4 -Tancament realització GAT - modalitat tutoria - temes curriculars de tutoria	- Modalitat tutoria - Continguts de tutoria	GAT (es fa referència i s'explica)	La Guia que hem conclòs caldrà fer-la pública i anar-la actualitzant
8 8-5-2012	1- Criteris juntes d'avaluació 2n quadrimestre i finals 2 - Proves de nivell	- Coordinació - Lideratge - Compromís - Responsabilitat compartida	3.1.1/3.1.2/3.1.3/ 3.1.4 Funcions 6. Conclusions	No estem contents encara de com les gestionem. Massa poc temps per cada alumne

	3 - Qüestionari sobre formació rebuda curs 2011-2012 (document núm. 7)	- Valoració - Identitat tutor - Organització tutorial - Tasca - Propostes de millora	7. Revisió	Hem d'esperar un parell o tres de cursos més per treure resultats de com la formació es transfereix a l'aula
	4 - Proposta organitzativa tutoria pel curs 2012-13 i presentació GAT	- Assignació alumnat - Afinitat ambiental - Franges horàries - Tutoria grupal - Tutoria individual - Formació del tutor - Reunions grup ATA - Agenda tutorial	Es referencia en la GAT	La figura del tutor des del punt de vista de predisposició a la tasca ha de ser considerada d'importància capital. L'angle deontològic, la seva capacitat professional i sobretot les qualitats personals i la pròpia actitud i incondicionalitat del tutor davant el fet d'ajudar són elements que s'han d'incloure en la tria de tutors.

8.2.1.4 Prospecció al centre: la Guia d'Acció Tutorial i l'organització del curs

En el grup ATA un dels primers aspectes que sorgeixen és la necessitat de plasmar accions concretes d'acció tutorial. La filosofia del PAT ens va engrescar a tots, però amb la poca formació que teníem, ens calia una guia que concretés més el tipus d'accions i fixés protocols. D'aquesta manera i en base a la necessitat es va elaborar la Guia de l'Acció Tutorial (GAT) que complementava al PAT.

Tractant-se d'un programa que introdueix una figura tan novedosa com desconeguda entre alumnat i professorat: el tutor-orientador, des de la pròpia Àrea d'Avaluació i Tutoria (ATA) es va considerar necessària oferir als tutors documentació específica per tal que poguessin desenvolupar el seu treball. Amb aquest objectiu, es va elaborar una primera versió de la Guia de l'acció tutorial.

El contingut de la guia és analitzat en l'apartat corresponent, però aquí fem un esbós dels temes que contempla:

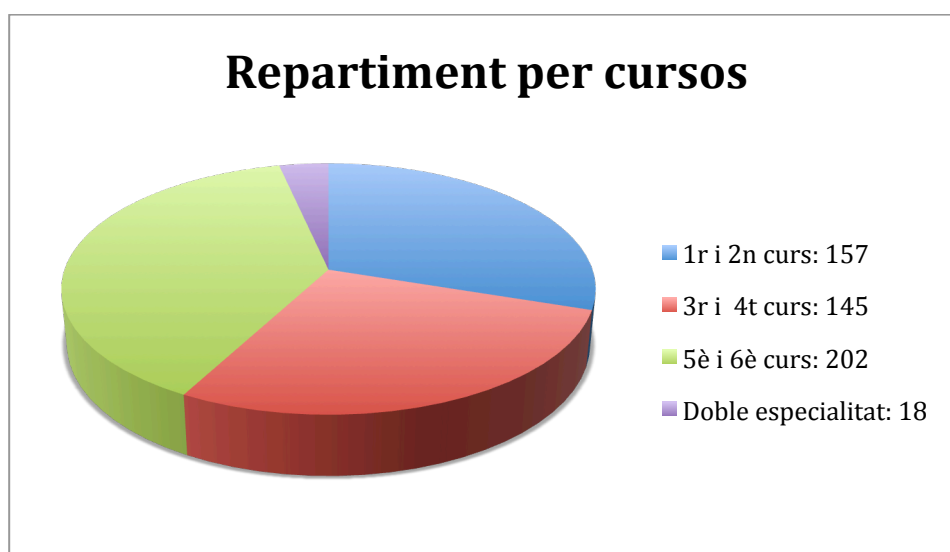
- Reunions amb alumnat ; tipus, temporalitat i obligatorietat.
- Fitxes de l'alumnat-registres.

- Reunions grups docents i juntes d'avaluació.
- Entrevistes.
- Continguts session tutorialis.
- Criteris d'agrupament de l'alumnat.

El Centre ha tingut aquest curs una matrícula de 504 alumnes. El repartiment de l'alumnat està fet en un primer nivell en agrupaments per cursos. El segon criteri per l'assignació de tutor/a és l'afinitat instrumental. El centre té 18 hores de tutoria concedides per la tasca, que s'han repartit a raó d'una hora setmanal per tutor, fent que cadascun d'ells (18 tutors) tutoritzés al voltant de 30 alumnes.

S'han tutoritzat 504 alumnes i 18 d'ells han cursat una doble especialitat.

	Nombre d'alumnes	Nombre de tutors
Cursos 1r i 2n	157	6
Cursos 3r i 4t	145	5
Cursos 5è i 6è	202	7
Alumnat Doble Especialitat	18 alumnes	



Gràfic 13 - Repartiment de l'alumnat per cicles

El programa de tutoria integral implica la tutorització acadèmica, personal i professional de l'alumne. Els aspectes a considerar en l'organització són:

- Sessions grupals en les que hi ha 3 sessions programades:
 - 12 de setembre 2011
 - 23 de novembre de 2011
 - 29 de febrer de 2012.

Les dues últimes en el format de les JAC's (Jornades d'Activitats Col·lectives).

- Sessions individuals, que han quedat registrades en el document "registre de tutoria" i en els "documents confidencials" de cada tutor.
- Assessoraments personalitzats: registrats en el document registre de tutoria
- "Agenda de tutoria" que és un document amb caràcter d'agenda, que l'alumne pot utilitzar per apuntar deures, dates concerts i audicions. Hi figura el calendari de totes les activitats acadèmiques del centre i de tutoria.
- "Registres de tutoria" que facilitarà la transferència de coneixement al proper tutor i/o grup docent.
- Reunions grups docents / tutors, les quals són convocades pels tutors i realitzades majoritàriament els dimarts al matí en les franges de permanències en l'espai reservat per als grups docents.
- Avaluacions tutoritzades i Juntes d'avaluació: es realitzen tres juntes d'avaluació normatives (gener, maig i juny). Es fan també al voltant de 30 juntes extraordinàries per tal de valorar la viabilitat de promocions extraordinàries. Hi han altres reunions dels grups docents liderades pels tutors, s'han fet per resoldre i comentar casuístiques personals.
- Tutoria i matrícula: els tutors realitzen una important tasca d'assessorament personalitzat davant la matrícula del curs següent, (grups aconsellats, tria d'horaris, companys música de cambra i tipus de formació, tria d'optatives....) la qual cosa ha agilitzat el procés de presència personal de l'alumne al centre.

En aquest curs 2011/12 la planificació de les activitats tutorialis setmanals es va fer sobre franges d'horari blindat, és a dir, a les hores de tutoria no hi havia classes dels cursos que es tutoritzaven en la mateixa hora.

8.2.1.5 La Guia d'Acció tutorial: anàlisi del document

ANÀLISI DE LA GUIA D'ACCIÓ TUTORIAL (GAT)						
CONTINGUTS	APARTAT GAT (Annex 2)	APARTAT PAT (Annex 1)	INDICADORS	PROJECCIÓ		
				PROFESSORAT	ALUMNAT	CENTRE
Perfil del tutor	1.1 1.2	1. Introducció	- capacitat - ajudar - orientar - disposició - importància - competència	Concreció del perfil	Professionalitat del tutor	És un dels aspectes o elements imprescindibles per anar creant cultura de centre
Qualitats del tutor Actitud del tutor Condicions del tutor Competències del tutor Selecció del tutor	1.3	1. Introducció 2. Fonaments	- empatia - madures afectiva - sociabilitat - responsabilitat - capacitat d'observació - capacitat d'escolta - eficàcia - confiança - respecte a la intimitat - disponibilitat - compromís - autoformació - competència	Professionalitat	Acompanyar i assessorament fonamentat	Xarxa de centre que assessora Atenció a les famílies
Tasques del tutor Tasques d'avaluació acadèmica	2.1.1 Tasques	3.1 Funcions 4.1 Agents	- organitzador - supervisor - interventor - seguiment - mediador	Líder i gestor de la junta d'avaluació	- seguretat i recolzament	Referència a l'entorn
Tasques de diagnosi i avaluació personal	2.1.2 Tasques	4.2 Agents	- mediador - seguiment - integrador - aglutinador - informador	Mediador en cas de conflicte i referent	Assessorament puntual quan es necessita	
Tasques de gestió de la informació	2.1.3 Tasques	3.2/3.3 Funcions 4.4/4.5 Agents	- aglutinador - assessor - col·laborador - compartir - anàlisis - adaptació	Més competència en la seva tasca com a possibles tutors	Beneficis en un nivell de qualitat de la informació. L'alumne sap on ha d'adreçar-se per resoldre els dubtes	Responsabilitat compartida de la gestió de la informació
Tasques d'orientació	2.1.4 Tasques	4.5/4.2 Agents	- assessorament - orientació - empatia	Sentiment de professionalització Formació del respecte	Més participació i sol·licitud dels alumnes	Integració en la cultura de centre de la tasca tutorial
Tasques equip docent	2.2 Tasques		- participació - informació - respecte - compartir	Capacitat i més competència	Integració en el seu currículum	
Tasques equip directiu	2.3 Tasques	4.3 Agents	- compromís - suport - interacció - formació	Reconeixement lideratge i competència	Integració en la funció directiva	
Criteria d'agrupació alumnat	3.2.3/3.2.4/ 3.2.5 Criteria: - edats	No especificat	- criteri general - criteri específic - franja adequada	Reorganització de l'horari lectiu del professorat	Espai setmanal dedicat a la tutoria	Integració de la tasca en l'organització general del

- general - específics	- diferenciació del currículum - interessos		- criteri de partida			centre
Funcionament equip docent	4.1.1/4.1.2 Funcionament	4.1/4.2 Agents	- tutoria compartida - reunió periòdica - reunió circumstancial	Accions concretes impulsades des de la tutoria que demana noves competències del professorat (comunicació i relació)	Visió externa i escèptica sobre la progressió de l'alumne	Nova cultura de centre quant a formació i relació
Registres d'acció tutorial	4.1.2 Funcionament 5. Registres	3.1.6 Funcions	- coordinació - contacte periòdic - aglutinador			
Tutoria compartida	4.1.4/41.5	4. Agents				
Modalitat de tutoria	6 Modalitats	No especificat	- periòdica - circumstancial	Més implicació de tot el professorat en els diferents aspectes que suposa fer tutoria	Adequació de la tutoria a les necessitats de cada alumne	Obertura del centre a les necessitats dels altres alumnes
Continguts de les tutories grupals - nivell inicial - nivell mig - nivell superior	7. Continguts	No s'especifica	- presentació - coneixement espai - serveis del centre - normatives - préstec d'aules - coneixement currículum - valoració - feed-back - assessorament - sortida professional - compromís - col·laboració	El professorat en general començarà a tenir consciència de què vol dir fer tutoria. Cal més reflexió.	Serà una eina que facilitarà el benestar i la integració dels alumnes en la dinàmica del centre. S'han fet tutories temàtiques.	Innovació del centre i creixement institucional

8.2.2 Formació del grup de tutors. Anàlisi de la formació

8.2.2.1 Formació del professorat: eines per a l'acció tutorial

El centre no té establert un pla de formació permanent del professorat, encara que es fan moltes accions formatives sol·licitades pels departaments. En la majoria de casos són cursos sobre música dirigits als alumnes i on el professorat participa en qualitat d'oient i en el que hi ha intercanvis entre el professor que fa el curs (extern) i el professorat del centre.

Des de l'àrea creada ATA se sol·licita la continuació de la formació iniciada el curs passat en tutoria però amb una demanda concreta quant a la temàtica: la comunicació i les relacions entre el professorat per dur a terme la tutoria. El punt bàsic de la formació ha

estat tractar sobre aspectes de comunicació, i els potencials personals (habilitats i motivacions) per intentar facilitar els processos de relació com l'acompanyament i els tipus de vincle que s'estableixen amb l'alumnat.

Davant aquesta necessitat de coneixement en relació a l'acció de tutoria vam demanar una formació que ens ajudés a implementar la pràctica tutorial. Ja havíem rebut una formació teòrica i de les bases conceptuals sobre la tutoria i ara necessitàvem estratègies, activitats a fer, recursos per gestionar les emocions i habilitats comunicatives per tal de poder aplicar tot el que el PAT sostenia .

Ens vam decidir per un curs sobre habilitats relacionals i comunicació que va estar a càrrec de una professora i psicòloga que treballa en col·laboració amb l'ICE de la UB.

Va ser una formació al llarg de tot el curs (inici a l'octubre fins a final d'abril) que es va titular: "El Procés de Vinculació en l'Acció Tutorial". El curs es va oferir de manera periòdica i linial la qual cosa va permetre fer consultes sobre les problemàtiques que ens anàvem trobant.

8.2.2.2. El diari de reflexions (de la formació rebuda) i incidències de l'observador.

Després del curs anterior, on vam rebre formació per primera vegada al Conservatori en el tema de Tutoria, vam manifestar uns quants professors que, en aspectes de comunicació, havíem de ser més competents. Llavors es va plantejar aquest curs basat en com ens hem de vincular en els espais de tutoria. La formació va donar molt suport i el fet que ens acompanyés durant tot el curs va fer que fos molt eficaç i útil davant la pràctica.

1a sessió: 18 octubre de 2011

Hem respòs un qüestionari sobre la gestió del treball amb l'alumnat en relació a l'acció tutorial i hem analitzat conjuntament les diferents respostes.

Què vol dir "Acompanyar" ?. Aquesta pregunta me l'han fet en a mi i ben bé no sé que he contestat, crec que vol dir estar al costat d'algú de manera incondicional, però no tinc clar fins a on ha d'arribar aquesta incondicionalitat en la tasca de tutor.

També hem parlat del significat de *Guiar* (estructura acadèmica, pla d'estudis...) i d'*Orientar* (tenint en compte les expectatives de l'alumnat).

Es tracta el tema que per molts dels tutors hi ha la consideració de que s'ha conèixer a l'alumne per poder tutoritzar-lo. Altres professors consideren que aquesta mirada des de

la distància és una oportunitat per no estar condicionats a la personalitat de l'alumne. La formadora insisteix en el fet de "Reconèixer l'alumne" (*"ets important per mi"*) i no tant en conèixer.

Els hàbits mentals condicionen les nostres decisions i accions, per tant hem de poder tenir mecanismes interns per desconnectar, desfixar-nos. Quan apuntem cap a una idea, o una finalitat o objectiu, està bé però moltes vegades s'hi ha de renunciar, i aquest sentiment de renúncia ha de treballar-se i elaborar. Aquest procés de regularització s'ha de contemplar sempre quan tractem amb els alumnes, sobretot si són adolescents.

D'altra banda les expectatives promouen coses, ho hem de tenir present. Hem de pensar que l'alumnat té unes possibilitats més grans que les nostres, i hem de treballar aquest tema com a tutors.

També es fa referència a la cultura del centre. Aquesta pot modificar elements de relació i viceversa. No sols es fan aprenentatges en un centre, sinó que a més aquests poden ser construïts més sòlidament si les relacions són més òptimes. La relació de bon tracte provoca una recerca, i de retruc un aprenentatge molt més intern i profund.

Però aquesta relació de bon tracte em fa pensar com una relació que no ha de ser gens paternalista, però sí exigent i capacitadora, a la vegada que amable. El fet de poder apropar-nos a l'alumne d'una manera més integral és una novetat en el conservatori, i encara que hi ha alguns professors que no ho entenguin, l'alumne se sent millor, més acollit, en definitiva, més escoltat.

Penso al voltant de la dificultat real que pot ser esdevenir tutor, davant del concepte de l'acompanyament. *"Estar al costat de manera incondicional"* pot quedar limitat a uns certs tipus de personalitat. Em fa pensar amb una gran generositat al tutoritzat que molts docents són incapaços de donar.

No jutjar la persona, aquesta s'ha de preservar sempre, i serien les seves actituds i accions que podem qüestionar. Aquesta personalització de l'acompanyament tutorial s'ha de tenir sempre en consideració.

El paper del tutor és determinant com a descobridor de capacitats, líder i intèrpret, facilitador (aspectes pràctics) i mirall (model de referència, model a imitar).

Per tant sembla ser que l'equilibri de l'acció tutorial s'aconseguirà tenint en compte tots els elements que hi intervenen i a on ha d'haver-hi un compromís de la comunitat educativa.

2a sessió: 8 novembre de 2011

La *cultura de centre* davant la tutoria: compromís, mirada des de la distància, la possessió de l'alumne, la societat líquida..., en aquests moments és ínfima en el Conservatori i per tant és impossible que ara tothom hi trobi un sentit a la tutoria en el nou format.

Hem entrat en les teories sobre comunicació i hi ha alguns axiomes que vull comentar:

- és impossible no comunicar;
- la forma com es transmet pesa més que el contingut;
- la comunicació es dóna en dues formes diferents:
 - comunicació verbal/digital,
 - comunicació no verbal/ analògica.

Una bona reflexió sobre l'afirmació següent: es considera que la credibilitat dels nostres missatges depèn en un 80 % de la nostra comunicació no verbal.

Hem parlat sobre que el fet de comunicar no és només transmetre informació, sinó que és una forma de relacionar-se.

Es pregunta sobre l'estructura de una entrevista de tutoria amb un alumne. A nivell de grup parlem de que creiem si ha de ser estructurada o no. Es concreta que si es estructurada s'ha d'establir un tema, però si no ho és s'ha de deixar parlar a l'alumne, però està clar que depèn de la personalitat del tutor que moltes vegades això queda barrejat i potser és l'òptim.

Davant del tema de la sessió amb els alumnes, em plantejo la poca seguretat que tenim (per falta de pràctica o de formació? o potser de les dues). He reflexionat sota la idea que no hem d'aclaparar-los d'informacions, però sí que hem de deixar parlar i *escoltar*, potser la tutoria és més escoltar que parlar, i el que ens cal és aprendre a interactuar; no podem mantenir l'alumne com a un subjecte passiu sinó que hem de mobilitzar-lo, fer que pensi per tal que ell mateix trobi les respostes.

3a sessió: 17 de gener de 2012

Ens hem centrat sobre *la comunicació* en el Conservatori. Molta informació per a reflexionar i que em cal compartir amb els companys. No tinc gens clar des d'on hem d'enfocar al claustre aquesta “mirada sistèmica i més llunyana”. Potser amb més formació, però tinc els meus dubtes, potser cal “imposar-ho” i anar aprenent-ne sobre la marxa?

4a sessió: 21 de febrer de 2012:

El tema central ha estat *estratègies per a vincular-se i resultats de com ho fem*.

Alguns companys van plantejar la dificultat per vincular-se amb l'alumnat que no coneixien, ja que no el tenen a cap classe. Per una banda es diu que fem més de gestors que pròpiament de tutors. Aquesta manca de proximitat en alguns casos provoca que la nostra feina sigui gestionar expedients.

Sobre això, es comenta que fer de gestor també és una part de la tasca de tutor i molt important: hem de poder gestionar les situacions particulars que tenen a veure amb els expedients juntament amb els possibles problemes i dificultats que es poden presentar als alumnes com a conseqüència de les interaccions que es produeixin.

Aquest espai de reunió per poder fer la tutoria, l'anirem trobant poc a poc, hem de pensar que sortim d'un model de tutoria bilateral en el que no es contemplava la visió integral del centre, no es compartien significats, no hi havia cap anàlisi dels procediments, ni tampoc cap objectiu ni avaluació. Aquelles pràctiques que s'anomenaven tutoria en el model anterior han caducat: no són suficients, no eren eficaces ni eficients en la majoria de casos ja que els conflictes arribaven massa sovint a Direcció, com a bombes de rellotgeria a punt d'explotar; i el canvi que s'ha provocat que ha vingut donat per imposició podríem dir legal -menys hores de dedicació-, i que ens ha brindat el destí l'hem d'aprofitar per poder donar la possibilitat al nostre centre de dotar de fonamentació, de contingut, i de sistematització de les pràctiques que fem, la qual cosa ens ha de portar a una optimització de la pròpia acció tutorial i de les relacions humanes en el centre.

5a sessió: 12 de març de 2012

La formadora ens fa posar en grups de 4 o 5 persones, per tal de donar paraules que defineixen com ens vinculem. La pregunta és: de quina manera construïm nosaltres els vincles dintre de la *relació educativa*, a la classe, o a la pròpia institució?

Parlem del tema, però som incapaços de donar paraules soltes, podem explicar que: intentem comunicar-nos establint un diàleg que doni confiança en nosaltres, mostrem interès al mateix temps i esperem que ells ens responguin.

Crec que el nostre centre està a milions de milions d'hores llum de tot aquest discurs. Si penso en Vigotsky i la zona de desenvolupament pròxim, és evident que en el nostre centre no tenim clara quina és aquesta zona, i que si bé cal anar avançant, hem d'anar molt a poc a poc per no danyar susceptibilitats i fer entendre el potencial

comunicatiu que tenim, que no podem obviar perquè té conseqüències i que hem de poder aprofitar-lo.

Ara la meua reflexió va, si bé tinc clara la fita, i el final del camí, com posar-nos en marxa en conjunt i no solament aquells que podem considerar més il·luminats.

Com fer entendre, o no cal que entenguin aquells que no volen escoltar, i els que volen que escoltin sincerament?.

També em vull quedar amb aquesta frase:” *Vincula més fer pensar que donar les coses fetes*” per dir que potser el que cal és fer una tasca pedagògica d’explicar i explicar i no rendir-se; la paciència i perseverança acaba sempre amb totes les ignoràncies.

6a sessió: 17 d’abril de 2012

Hem llegit alguns textos que ens han introduït a parlar de **la resiliència**.

Hem comentat alguns elements com que és un procés al llarg de la vida i vinculada al desenvolupament humà que té a veure amb processos de reconstrucció. La consideració de la persona com a única, el reconeixement del valor de la imperfecció i saber veure ”*el got mig ple*” són aspectes sobre els que un tutor ha de reflexionar.

Cada vegada més crec en la professionalització de la figura del tutor, i també amb unes condicions personals, de personalitat, de força interna, i d’integritat personal, en un alt nivell. No tot el professorat pot ser tutor, cal una deontologia de la tasca docent profunda i realment sincera i honesta. La generositat és un valor essencial en aquesta tasca i la capacitat de ser incondicional també.

Per una banda em desmoralitzo, perquè encara ens serà més difícil trobar tutors competents.

7a sessió: 15 de maig de 2012:

Hem treballat en una *autoavaluació*. M’ha resultat interessant, i després hem comentat entre tots on trobem que hem millorat i a on hauríem de millorar.

8.2.2.3 Continguts del curs de formació. Indicadors i ítems per al qüestionari

CURS: EL PROCÉS DE VINCULACIÓ EN L'ACCIÓ TUTORIAL adreçat a tutors i claustre (2n curs de formació)				
DATA	CONTINGUTS	INDICADORS	PROJECCIÓ	
			PROFESSORAT	AULA
1 18 octubre 2011	Objectius del tutor (de la seva tasca) - acompanyament - guiatge - orientació	- Acompanyament - Incondicionalitat - Orientació - Interpretació - Facilitador - Gestionar - Coordinar	El professorat ha aplicat a l'aula les estratègies comentades <u>Q.10: Ítem 1.1</u> <i>Has fet servir diferents estratègies d'acció tutorial? (acompanyar, orientar, guiar, equilibrar, facilitar, coordinar, compromís, referència i model, distància, implicació.....)</i> <u>Q.10: Ítem 1.2</u> <i>Has pogut transferir d'alguna manera els aprenentatges més teòrics en la practica de l'acció tutorial?</i> <u>Q.10 GRUP Ítem 4.1. ORIENTO LA INSERCIÓ DEL S ALUMNES:</u> <i>4.1.1 Convido els alumnes a realitzar la seva presentació</i> <i>4.1.2: Facilito el coneixement entre docent, tutor i alumnes.</i> <i>4.1.3 Ofereixo informació sobre el Conservatori</i> <i>4.1.4 Dono a tots l'acollida, l'ajuda i la seguretat necessàries</i>	Aportacions a l'alumne <u>Q.13: Grup Ítem 1</u> <i>Els espais de tutoria, m'aporten:</i> <i>1.1 seguretat</i> <i>1.2 recolzament de determinades situacions</i> <i>1.3 informació i coneixement</i> <i>1.4 sentiment de pertinença</i> <i>1.5 resolució de problemes</i> <i>1.6 suport en els afers acadèmics i personals</i>

	<p>Aspectes bàsics del treball en grup tutorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - equilibri - compromís - personalització 	<ul style="list-style-type: none"> - Equilibri a l'acció tutorial - Compromís de la comunitat - Expectativa - Personalització de l'aprenentatge - Model - Iniciativa alumne - Seguiment 	<p>Els temes tractats han suposat interès i compromís amb el projecte</p> <p><u>Q.10: Item 1.3</u> <i>La formació rebuda i els seminaris amb la resta de companys t'han ajudat a resoldre dubtes i situacions reals ?</i></p> <p><u>Q.10: Item 3.1</u> <i>Consideres que són d'interès els temes escollits en les reunions del grup ATA per al teu grup de tutoria?</i></p>	<p>Es planteja si l'obligatorietat o no farà que es tingui més compromís</p> <p><u>Q.13: Grup Item 2</u> <i>Crec que els espais de tutoria:</i></p> <p>2.1 són imprescindibles i necessaris</p> <p>2.2 haurien de ser voluntaris</p> <p>2.3 haurien de ser obligatoris</p>
<p>2 8 novembre 2011</p>	<p>Cultura de centre</p> <ul style="list-style-type: none"> - compromís - mirada de centre - avantatges i desavantatges de la tutoria abans del projecte - entrada dels nous alumnes <p>La pregunta per elaborar respostes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hàbits mentals - Procés de regularització - Mirada integral - Guiatge organitzatiu - Importància de cadascú - Urgència - Factibilitat - Reconeixement de l'alumne - Implicació 	<p>El professorat tutor ha anat optimitzant els seus hàbits mentals quan als indicadors esmentats.</p> <p><u>Q.10: Item 1.4</u> <i>T'has sentit prou informat de la tasca a fer després de la formació rebuda?</i></p> <p><u>Q.10: Item 1.5</u> <i>La teva implicació en la tasca ha anat augmentant a mesura que la feies?</i></p>	<p>Creació d'espais tutoria</p> <p><u>Q.13: Grup Item 2</u> <i>Crec que els espais de tutoria:</i></p> <p>2.1 són imprescindibles i necessaris</p> <p>2.2 haurien de ser voluntaris</p> <p>2.3 haurien de ser obligatoris</p> <p><u>Q.13: Grup Item 4</u> <i>L'espai obert assignat a tutoria setmanalment:</i></p> <p>4.1 és necessari</p> <p>4.2 no el trobo necessari, si necessito alguna cosa ho pregunto a qui em convé</p> <p>4.3 és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</p> <p>4.4 consideres que és un espai on pots ser atès sense presa</p> <p>4.5 és necessari</p>

	<p>Axiomes de la comunicació</p> <ul style="list-style-type: none"> - impossibilitat de no comunicar - relació i contingut (tema i contingut) <p>La seqüència i la possibilitat de re-elaborar-la.</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbal i no verbal - relació simètrica - relació complementària 	<ul style="list-style-type: none"> - Captar la idoneïtat - Vincle establert - Ajudar sense destorbar - Empatia - Autoritat - Igualtat - Negociació - Credibilitat - Benestar docent i discent 	<p>Adequació al context i condicions de l'alumnat</p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.4</u> <i>CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE</i></p> <p>4.4.1 <i>Proposo continguts relacionats amb l'experiència, desenvolupament i/o l'interès dels alumnes.</i></p> <p>4.4.2 <i>Genero la discussió i el pensament divergent</i></p> <p>4.4.3 <i>Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, l'estima mútua i la solidaritat grupal.</i></p> <p>4.4.4 <i>Facilito l'expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals.</i></p> <p>Reflexió sobre la pròpia actuació que cada tutor està fent.</p> <p><u>Q.10: Item 2.4</u> <i>Creus que els alumnes han pogut establir amb tu com a tutor una relació complementària?</i></p> <p><u>Q.10: Item 2.3</u> <i>Les estratègies mostrades sobre comunicació (escollar, fer preguntes, no jutjar.....) han pogut ser aplicades a l'aula de tutoria de manera natural?</i></p>	<p>La tasca dels tutors ha estat o serà útil per l'alumne ?</p> <p><u>Q.13: Grup Item 5</u> <i>Les tutories grupals:</i></p> <p>5.1 <i>m'ha ajuden a conèixer el conservatori millor</i></p> <p>5.2 <i>m'ha ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i></p> <p>5.3 <i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i></p> <p>5.4 <i>crec que són útils i necessàries</i></p> <p>5.5 <i>haurien de ser amb més freqüència</i></p> <p>5.6 <i>podrien eliminar-se</i></p>
	<p>Importància de la comunicació</p> <ul style="list-style-type: none"> - com a forma de relació a més de ser transmissor d'informació 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicació és una forma de relacionar-se - Distorsió missatge 	<p>El tutor en aplicació de la seva funció es planteja com comunicar-se de manera efectiva</p>	<p>Volem concretar sobre estratègies de negociació i gestió del conflicte</p>

	<p>- arc de distorsió</p>	<p>- Implicació o desimplicació emocional -Empatia - Capacitat d'objectivació</p>	<p><u>Q.10 Grup Item 4.4</u> <i>CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE</i> 4.4.1 Proposo continguts relacionats amb l'experiència, desenvolupament i/o l'interès dels alumnes. 4.4.2 Genero la discussió i el pensament divergent 4.4.3 Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, l'estima mútua i la solidaritat grupal. 4.4.4 Facilito l'expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals.</p> <p><u>Q.10: Item 1.5</u> <i>La teva implicació en la tasca ha anat augmentant a mesura que la feies?</i></p> <p><u>Q.10: Item 2.1</u> <i>T'ha servit la formació rebuda en relació al tipus de competències emocionals necessàries en cas de situacions de conflicte o desacords?</i></p>	<p><u>Q.13: Grups Item</u> <i>En quines tasques has necessitat més al tutor:</i> 6.1 preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i el expedient acadèmic 6.2 dubtes sobre l'avaluació en general 6.3 gestió d'algun conflicte 6.4 anàlisi del rendiment acadèmic 6.5 coneixement del centre 6.6 informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</p>
<p>Elements de la comunicació - contingut - finalitat - motiu - aplicació</p>	<p>- Escolta sincera - Interacció - Agent actiu - Reestructura - Retorn de la responsabilitat</p>	<p>Aplicació d'estratègies de comunicació</p> <p><u>Q.10: Item 2.3</u> <i>Les estratègies mostrades sobre comunicació (escoltar, fer preguntes, no jutjar.....) han pogut ser aplicades a l'aula de tutoria de manera natural?</i></p> <p><u>Q.10: Item 2.5</u> <i>Ha millorat el procés de retorn de responsabilitat de l'alumnat en relació als seus interessos?</i></p>	<p>Analitzarem les propostes que ens puguin fer als alumnes.</p> <p><u>Q.13: Grup Item 7</u> <i>En relació al tutor del proper curs:</i> 7.1 penses que seria millor mantenir-lo més de dos cursos 7.2 penses que seria millor si el poguessis triar</p> <p><u>Q.13: Item 8</u> <i>Vols afegir algun comentari (per exemple: com millorar les</i></p>	

			<i>(constància i treball per aconseguir la fita)</i>	<i>tutories, quines tasques no es fan i creus que caldria fer, etc) ?</i>
3 17 gener 2012	<p>Barreres de la comunicació</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>emascarar conducta</i> - <i>simular interès</i> - <i>diferències en la interpretació del missatge</i> - <i>falta d'atenció</i> - <i>rumors</i> - <i>prejudicis</i> - <i>incoherència dels missatges verbals i no verbals</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Emmascarament - Falta d'atenció - Rumor - Prejudici - Incoherència 	Reflexió al voltant de què vol dir escoltar	<p>Com l'alumnat ha captat les actituds del tutor</p> <p><u>Q.13:Ítem 3.1</u> <i>Els tutors que he tingut en el conservatori han estat sempre disponibles</i></p> <p><u>Q.13:Ítem 3.2</u> <i>Els tutors que he tingut en el conservatori m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i></p> <p><u>Q.13:Ítem 3.5</u> <i>Els tutors que he tingut en el conservatori s'han interessat en mi</i></p>
	<p>Gestió emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'equilibri entre el que penso i el que sento - Amenaça emocional - Successos inesperats - Fracàs - Èxit 	<p>Gestió emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> - ira - por - alegria - tristesa - fàstic - sorpresa 	<p>Com el professor s'ha sentit capaç de gestionar les seves habilitats emocionals</p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.4</u> <i>CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE</i> <i>4.4.1 Proposo continguts</i></p>	<p>S'ha intentat portar les preguntes al terreny social i veure com l'alumnat respon davant crítiques, observacions, etc., tant de la resta d'alumnes com del professor</p> <p><u>Q.13:Ítem 5.3</u> <i>Les tutories grupals: són espais per parlar de temes que no es parlen en</i></p>

			<p>relacionats amb l'experiència, desenvolupament i/o l'interès dels alumnes.</p> <p>4.4.2 Genero la discussió i el pensament divergent</p> <p>4.4.3 Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, l'estima mútua i la solidaritat grupal.</p> <p>4.4.4 Facilito l'expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals.</p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.2</u> PORTO UN REGISTRE DE CADA ESTUDIANT</p> <p>4.2.1 Registro les dades personals, i acadèmiques de cada estudiant</p> <p>4.2.2 Controlo l'assistència de l'alumnat</p> <p>4.2.3 Confirmo els resultats de les avaluacions</p>	<p>les classes</p> <p><u>Q.13: Item 6.1</u> En quines tasques has necessitat més al tutor: preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i el expedient acadèmic</p> <p><u>Q.13: Item 4.1</u> L'espai obert assignat a tutoria setmanalment és necessari</p> <p><u>Q.13: Item 4.2</u> no el trobo necessari, si necessito alguna cosa ho pregunto a qui em convé</p>
--	--	--	---	---

			<p><i>Q.10 Grup Item 4.3</i> <i>FACILITO LA RESOLUCIÓ DE</i> <i>DUBTES I LES ENTREVISTES</i></p> <p><i>4.3.1 Proposo</i> <i>gradualment objectius</i> <i>formatius assolibles.</i></p> <p><i>4.3.2 Convido a fer la</i> <i>recerca d'informació</i> <i>complementària a diverses</i> <i>fonts.</i></p> <p><i>4.3.3 Acompanyo cada</i> <i>alumne en el procés</i> <i>d'integració al centre</i></p> <p><i>4.3.4 Responc ràpidament</i> <i>a les preguntes</i></p> <p><i>4.3.5 Ofereixo als alumnes</i> <i>retroalimentació de</i> <i>motivació explicativa, o de</i> <i>s seguiment, etc.</i></p> <p><i>4.3.6 Vinculo els nous</i> <i>continguts tractats amb el</i> <i>coneixements previs que</i> <i>tinguin</i></p>	
	<p>Distorsió cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - generalització - anticipació - intolerància - naturalització - adjectivació - dicotomització - etiquetació - fal·làcies de control 	<ul style="list-style-type: none"> - Generalització del coneixement - Anticipació en els fets - Intolerància - Grau de naturalització dels fets - Dicotomització dels fets - Etiquetació dels fets o persones - Excés de responsabilitat 	<p>Reflexió sobre possibles actuacions</p>	

<p>4 21 febrer 2012</p>	<p>Xarxa de comunicació pedagògica del centre Treball global i identificació dels implicats en la xarxa.</p>	<p>-Tutoria compartida</p>	<p>Implicació del professorat en les noves tecnologies</p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.7.</u></p> <p><i>ESTIMULO ADQUISICIÓ D'HABILITATS</i></p> <p><i>TÈCNiques PER A L'ACCÉS I COMUNICACIÓ TRAVÉS DE LA INTRANET</i></p> <p><i>4.7.1. Ofereixo assistència i orientació per a l'ús d'habilitats tècniques del programari.</i></p> <p><i>4.7.2 Ofereixo suport tècnic actiu i immediat.</i></p> <p><u>Q.10 Item 4.4.2</u> <i>CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE</i> <i>Genero la discussió I el pensament divergent</i></p>	<p>En les tutories de grups s'ha treballat amb eines informàtiques i volem saber si això ha propiciat més proximitat amb el tutor i la resta d'alumnes</p> <p><u>Q.13:Grup Item 5</u> <i>Les tutories grupals:</i></p> <p><i>5.1 m'ha ajuden a conèixer el conservatori millor</i></p> <p><i>5.2 m'ha ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i></p> <p><i>5.3 són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i></p> <p><i>5.4 crec que són útils i necessàries</i></p> <p><i>5.5 haurien de ser amb més freqüència</i></p> <p><i>5.6 podrien eliminar-se</i></p>
---------------------------------	--	----------------------------	--	--

	<p>Espai per a la vinculació La vinculació afectiva Institució segura Aprentatge condicionat al vincle Relació vincle amb relació que s'estableix amb la mare</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proximitat - Espai físic - Interacció segura - Incondicional - Confiança - Control interior - Identificació - Sosteniment - Patró 	<p><u>Q.10 Item 4.4.3</u> <i>CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE</i> <i>Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, mútua i la solidaritat grupal l'estima.</i></p> <p>Es planteja estratègies per tal d'aconseguir un ambient que faciliti la interacció</p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.6</u> <i>PROMOC LA INTERACCIÓ I LA PARTICIPACIÓ</i> <i>4.6.1 Promoc un clima i un ambient que facilitin i que estimulin el diàleg interactiu.</i> <i>4.6.2 Fomento la responsabilitat individual en l'acció comunicativa.</i> <i>4.6.3 Promoc la presa de posició en les discussions del grup.</i> <i>4.6.4 Formulo una síntesi final de les qüestions discutides</i></p> <p><u>Q.10 Grup Item 4.7.</u> <i>ESTIMULO ADQUISICIÓ D'HABILITATS TÈCNIQUES PER A L'ACCÉS I COMUNICACIÓ TRAVÉS DE LA INTRANET</i> <i>4.7.1. Ofereixo assistència i orientació per a l'ús d'habilitats tècniques del programari.</i> <i>4.7.2 Ofereixo suport tècnic actiu i immediat.</i></p>	<p><u>Q.13: Item 1.1</u> <i>Els espais de tutoria, m'aporten seguretat</i></p> <p><u>Q.13: Item 1.2</u> <i>Els espais de tutoria, m'aporten recolzament en determinades situacions</i></p> <p><u>Q.13: Item 1.4</u> <i>Els espais de tutoria, m'aporten sentiment de pertinença</i></p> <p><u>Q.13: Item 1.6</u> <i>Els espais de tutoria, m'aporten suport en els afers acadèmics i personals</i></p>
--	---	---	--	--

<p>5 12 març 2012</p>	<p>Estils d'interacció Vincle versus seguretat Vincle versus disponibilitat Seguretat i organització del centre "Tutor" en jardineria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seguretat - Disponibilitat - Regulació emocions - Referent - Reproducció del vincle 	<p>Educació emocional de l'alumnat</p> <p><u>Q.10: Item 1.1</u> Has fet servir diferents estratègies d'acció tutorial? (acompanyar, orientar, guiar, equilibrar, facilitar, coordinar, compromís, referència i model, distància, implicació.....)</p>	<p><u>Item 1</u></p> <p><u>Q.13: Grup Item 3</u> Els tutors que he tingut en el conservatori: 3.1.han estat sempre disponibles 3.2 m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris 3.3 m'han ajudat en temes puntuals 3.4 m'han fet pensar i reflexionar 3.5 s'han interessat en mi 3.6 m'han inspirat la suficient confiança</p> <p><u>Q.13: Grup Item 1</u> Els espais de tutoria, m'aporten: 1.1 seguretat 1.2 recolzament de determinades situacions 1.3 informació i coneixement 1.4 sentiment de pertinença 1.5 resolució de problemes 1.6 suport en els afers acadèmics i personals</p>
-------------------------------	---	---	---	--

	<p>Relació significativa</p> <p>El "fer pensar" com a eina per a la vinculació</p> <p>Relació del tipus de vincle amb l'aprenentatge</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relació significativa - Vinculació segura - Vinculació insegura - Vinculació ambivalent - Vinculació desorganitzada - Flexibilitat - Dependència - Adaptació - Autoregulació emocional - Resposta reactiva - Suport emocional intern 	<p>Estratègies de pensament</p> <p><i>Q.10 Grup Item 4.4</i> <i>CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE</i> <i>4.4.1 Proposo continguts relacionats amb l'experiència desenvolupament i/o l'interès dels alumnes.</i> <i>4.4.2 Genero la discussió i el pensament divergent</i> <i>4.4.3 Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, l'estima mútua i la solidaritat grupal.</i> <i>4.4.4 Facilito l'expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals</i></p>	
<p>6 17 abril 2012</p>	<p>La resiliència</p> <ul style="list-style-type: none"> - discurs del dèficit - la resiliència com a procés al llarg de la vida - tipus d'experiències - expectatives i les terceres persones - cultures tancades a l'expressió dels patiments - vulnerabilitat - factors de risc 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Reconstrucció personal - Dimensió comunitària - Valor de la imperfecció - Habilitat interpersonal - Resolució conflictes - Projectió de futur <p>Confiança</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Introspecció - Independència - Iniciativa - Humor - Creativitat - Moralitat - Capacitat de pensament crític - Sinceritat - Transparència - Igualtat 	<p><i>Q.10 Grup Item 4.4</i> <i>CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE</i> <i>4.4.1 Proposo continguts relacionats amb l'experiència, desenvolupament i/o l'interès dels alumnes.</i> <i>4.4.2 Genero la discussió i el pensament divergent</i> <i>4.4.3 Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, l'estima mútua i la solidaritat grupal.</i> <i>4.4.4 Facilito l'expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals.</i></p>	<p><i>Q.13: Grup Item 3</i> <i>Els tutors que he tingut en el conservatori:</i> <i>3.1. han estat sempre disponibles</i> <i>3.2. m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i> <i>3.3. m'han ajudat en temes puntuals</i> <i>3.4. m'han fet pensar i reflexionar</i> <i>3.5. s'han interessat en mi</i> <i>3.6. m'han inspirat la suficient confiança</i></p>

	<p>Pilars de la resiliència (qüestionament i estratègies d'anticipació)</p>	<p>-</p> <hr/> <p>- Dinamització professorat</p>	<p><u>Q.10 Grup Item 4.4</u> CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE 4.4.1 Proposo continguts relacionats amb l'experiència, desenvolupament i/o l'interès dels alumnes. 4.4.2 Genero la discussió i el pensament divergent 4.4.3 Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, l'estima mútua i la solidaritat grupal. 4.4.4 Facilito l'expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals.</p> <hr/> <p><u>Q.10: Item 3.4</u> Ha millorat el teu grau de satisfacció respecte de la dinamització del professorat en general?</p>	<p><u>Q.13: Item 3.4</u> Els tutors que he tingut en el conservatori m'han fet pensar i reflexionar</p>
	<p>Contingut de centre per crear relacions significatives</p>	<p>-Implicació claustre</p>	<p><u>Q.10: Item 3.3</u> Creus que el grau d'implicació en les activitats de tutoria de la resta de professorat s'ha incrementat gràcies a la teva tasca?</p>	
	<p>Reflexió sobre necessitats pràctiques del tutor</p>	<p>- Estratègies de comunicació</p>	<p><u>Q.10: Item 1.5</u> La teva implicació en la tasca ha anat augmentant a mesura que la feies?</p> <p><u>Q.10: Item 3.5</u> Les estratègies de comunicació que s'han mostrat t'han vinculat de manera diferent amb els companys i alumnes</p>	

		<p>- Dificultats de la tasca</p> <p>-</p>	<p><u>Q.10: Ítem 5</u> <i>En quines tasques has tingut més dificultats o creus que no hi hauries pogut fer d'altra forma?</i> <i>a- entrevistes individuals</i> <i>b- sessions grupals</i> <i>c- gestió de la vida acadèmica (expedients, pla d'estudis...)</i> <i>d- gestió de les juntes d'avaluació</i> <i>e- gestió dels grups docents</i></p> <p><u>Q.10: Ítem 6</u> <i>Sobre la meua manera d'enfocar les sessions grupals aquest curs:</i> <i>a-considero que ha estat bona; per al proper curs seguiré treballant de la mateixa manera que ho he fet fins ara</i> <i>b-crec que he adquirit algunes habilitats i me l'he començat a agafar de manera diferent</i> <i>c-no he adquirit habilitats, però sí més consciència del que haig de fer</i> <i>d-no he après cap hàbit de treball, ni sé com posar-m'hi</i></p> <p><u>Q.10: Ítem 7</u> <i>Realització de tutories individuals</i> <i>a-les he pogut fer sense problemes i dins els terminis establerts.</i> <i>b-en alguns casos, he</i></p>	
--	--	---	--	--

			<p><i>tingut dificultats per realitzar-les</i> <i>c-en general, he tingut problemes per realitzar-les i no les he pogut fer totes</i></p> <p><u>Q.10: Ítem 8</u> <i>Realització de tutories en grup</i> <i>a-el valoro positivament, la dinàmica de treball en grup m'ha ajudat en el meu aprenentatge</i> <i>b-el valoro negativament, no ens hem organitzat bé, no m'han ajudat en el meu aprenentatge</i> <i>c- en general m'he sentit còmode i crec que ho he fet bé</i> <i>d- crec que els tutors autovaloren la qualitat de la seva tasca molt per sota del que ho fan els alumnes.</i></p> <p><u>Q.10: Ítem 9</u></p> <p><i>He fet propòsits per millorar els meus resultats per al proper curs:</i> <i>a- de compromís amb la tasca</i> <i>b- de formació i reflexió sobre la pràctica per resoldre dubtes sobre la marxa</i> <i>c- de consensuar amb els companys</i> <i>d- no ho considero necessari</i></p> <p><u>Q.10: Ítem 10</u> <i>- Les reunions del grup ATA, m'han ajudat a clarificar temes com pla d'estudis i els sistemes d'avaluació i han estat ben</i></p>	
--	--	--	--	--

		<p>- Formació útil sobre la tasca</p>	<p><i>preparades, a- totalment I se m'ha facilitat la informació necessària en relació amb la meva actuació com a tutor de carrera</i></p> <p><i>b- la majoria de vegades c- algunes vegades d-- no serveixen per a res e- no. Si dius aquesta opció, indica que és el que no ha quedat clar:</i></p> <p><i><u>Q.10: Ítem 11</u> Preparació de les sessions (tutories individuals, recerca d'informació, tutorials grupals, etc.) a- hi dedico molt temps I n'estic satisfet del resultat b- hi dedico molt temps I no n'estic satisfet del resultat c- considero que el temps de dedicació que se'ns assigna no és suficient d- considero que no cal fer aquesta tasca com està ara planificada.</i></p> <p><i><u>Q.10: Ítem 12</u> - Els cursos de formació han servit per resoldre dubtes o no ? a- sí, ho vaig demanar al formador/a b- de vegades, altres he consultat llibres, internet, etc. c- gairebé mai, ho he resolt amb els/les companys/es d- no he tingut dubtes encara</i></p>	
--	--	---------------------------------------	--	--

8.2.3 Qüestionari dels tutors (maig 2012). Document núm. 7

En aquest qüestionari, les preguntes anaven dirigides a aspectes d'identitat del tutor, d'organització, de tasques a fer, organització i valoració del curs de formació realitzat.

8.2.3.1 Respostes textuais dels tutors

Els tutors, al finalitzar el curs de formació, avaluen la tasca realitzada al llarg del curs a través d'un formulari obert.

La població/ mostra sobre la qual s'ha fet l'estudi és la següent:

Tutors curs 2011/2012:	18
Tutors que participen en l'enquesta:	17
Participació:	94,4 %

Les qüestions formulades en un format de pregunta oberta han permès que cadascun dels tutors pogués respondre segons la seva visió.

A continuació de cada qüestió, transcrivim aquelles respostes que han estat més repetides i que són més significatives:

1.- Referent al TUTOR:

QÜESTIÓ 1.1: Com has viscut la teva tasca aquest curs?

- *Enriquidora*
- *Interessant i innovadora*
- *Insegura per la necessitat d'establir protocols més sistemàtics*
- *Prescindible en alguns casos*
- *Imprescindible*
- *Sensació corporativa*

QÜESTIÓ 1.2: Com perceps que l'alumnat ha rebut la teva tasca?

- *Una gran part (pares i alumnes) ha demostrat agraïment*
- *En general contents*
- *Positivament*
- *Necessària*
- *Novedosa*
- *Prescindible en alguns casos depenen de l'alumnat*
- *Una part de l'alumnat de 6è no l'han trobat necessària ja que han trobat en l'últim curs del CMMB una nova manera de fer a la que no estaven acostumats*
- *Entusiasme amb l'alumnat de nou accés*

QÜESTIÓ 1.3: Seria convenient explicar millor al claustre quin perfil de tutor i de cotutors (tutoria compartida) estem instaurant en el centre? De quina manera ho hauríem de fer?

- *Sí, cal millorar la consciència de la figura del tutor per part del conjunt del professorat*
- *Sí, d'una manera molt concreta, amb el consens de tots els implicats*
- *No, no cal ja s'ha explicat molt i no cal perdre el temps amb qui no vol entendre*
- *No, qui no ho enten és perquè és ignorant sobre fins a on arriba la seva funció com a docent*
- *Caldria fer formació per a tot el claustre, ja que la tutoria és compartida*
- *Sí, sobre que vol dir tutoria compartida*
- *Sí i comparar tasques que es feien abans i ara, per poder treure conclusions i veure que estem sumant*
- *està explicat, qui ho vulgui entendre*

2.- Referent a l'ORGANITZACIÓ:

QÜESTIÓ 2.1: El fet d'assignar els tutors amb una afinitat d'especialitat ha suposat més fàcil connexió amb l'alumnat o ha tancat possibilitats de relació, etc..?

- *Sí, ha estat més fàcil*
- *No, depen de la predisposició de l'alumne i del seu professor d'instrument*
- *Amb afinitat o sense, l'acció tutorial va molt més enllà del coneixement específic d'un determinat instrument*
- *Millor amb afinitat*
- *Facilita i és millor operativament*
- *Sí, enriqueix la visió global del centre*
- *Sí, conèixer l'alumnat des de l'afinitat facilita el coneixement*
- *Ajuda a conèixer els plans d'altres especialitats diferents*
- *Depen de la predisposició de l'alumne i del seu professor d'instrument*
- *Ha estat molt fàcil, ajuda.*
- *No crec que hagi estat determinant*
- *Sí, conèixer els alumnes facilita el contacte*

QÜESTIÓ 2.2: Les sessions grupals amb els alumnes s'haurien d'instaurar com obligatòries?

- *No, ha de ser un recurs on l'alumne pot acudir voluntàriament*
- *Sí*
- *Sí, amb una certa flexibilitat*
- *Cal facilitar a l'alumnat la possibilitat d'assistència amb una organització horària del centre que ho contempli*
- *Sí, però no oblidem la xarxa virtual que pot enriquir el contacte personal establert*
- *Seria convenient unificar objectius i continguts entre tots els tutors.*
- *Instaurar-les però no fer-les obligatòries*
- *No, l'entenc com a individual o de 2/3 alumnes*
- *Sí, al menys el principi de curs*
- *No*
- *Sí, de manera natural, com qualsevol altre activitat que es proposa*

QÜESTIÓ 2.3: Una organització interna d'aquestes sessions i uniformitzar els temes tractats facilitaria la teva tasca?

- *Sí, quan més sistematitzat millor*
- *Sí per una part, però per l'altra cal deixar un espai de diàleg obert*
- *Sí, però cal privacitat i en molts casos individualització de l'acció*
- *Sí*
- *No cada tutor ha de deixar la seva empremta*
- *Cal uniformitzar criteris i franges horàries*
- *Molt positiu compartir les temàtiques tractades*
- *Es pot unificar però deixant marge al tutor*
- *No*
- *Sí, seria encertat*
- *No, però és positiu una fitxa comunitària*
- *Per les diferents edats i necessitats de cada curs, no és convenient*
- *Molt positiu compartir les temàtiques tractades*
- *No, cada tutor ha de donar la seva empremta*
- *Sí, uniformitzar criteris i franges horàries*

QÜESTIÓ 2.4: Penses, si fos possible, que seria encertat destinar franges horàries per la tutoria de manera setmanal que no es solapessin amb les classes dels alumnes?

- *Sí, és imprescindible*
- *Sí, de manera natural com qualsevol activitat que es proposa*
- *Sí*
- *Cal uniformitzar les franges horàries*
- *Sí seria encertat*
- *Sí, malgrat l'organització horària pot ser difícil*
- *Un lloc possible seria la Sala de Professors, per utilitzar xarxa virtual*
- *També si es necessita privacitat, un aula*
- *Facilitaria molt l'assistència a les tutories*
- *No... un email, un xat, una serrada informal, millor que amb una taula al mig*

3.- Referent a les TASQUES DE TUTORIA:

QÜESTIÓ 3.1: Amb quines situacions de tutoria t'has sentit més còmode? i menys?

- *Molt en les sessions individuals i no tant amb el gran grup, suposadament per el seu caràcter novedós*
- *Molt gratificant tant les entrevistes individuals com la realització de la tutoria col.lectiva*
- *Molt còmode en les sessions grupals*
- *Més còmode en el contacte individual*
- *Cal millorar la col.laboració per part d'alguns estaments*
- *Més còmode amb les relacions personals i menys en l'apartat de documentació*
- *Còmode en totes les situacions*
- *Molt gratificants les entrevistes individuals.*
- *Molt gratificants la preparació realització de la tutoria col·lectiva*
- *Necessitat de millorar la col·laboració per part d'alguns estaments*

- *Necessitat de millorar la resposta en casos específics que necessiten un tractament personalitzat*
- *Molt còmode amb els que tenien "ganes", incòmode amb els obligats*
- *El millor el contacte amb els alumnes*
- *El pitjor la confecció de registres*
- *En sessions grupals molt còmodes, i gens quan els alumnes venen per dir-te que no tenen professor de llenguatge durant setmanes*
- *Més en la relació personal, menys en tot l'partat de gestió i "papeleo"*
- *Còmode en totes, sense situacions conflictives.*
- *Més còmode amb la tutoria individual*
- *No*
- *Manca de tempos en les tutories grupals*

QÜESTIÓ 3.2: Hi ha hagut alguna tasca que hagi fet on has trobat que et faltaven recursos i estratègies? Quina en concret?

- *En aquelles tasques on cal col.laboració i suport de tots els estaments del centre*
- *La formació que hem anat rebent en aquest curs i anterior ens ha ajudat en molt casos, així com les reunions periòdiques del grup de treball*
- *En general ens hem adonat del desconeixement per part de molt professorat dels decrets que ens afecten com a docents. Aquest coneixement és bàsic per a un tutor*
- *El coneixement de la història acadèmica de l'alumne, el pla d'estudis i les lleis s'han presentat com a una tasca difícil en un inici per la falta de costum*
- *En l'assessorament curricular em cal més coneixement per tal de donar millors respostes*
- *La gestió d'expedients d'alumnes, aprendre el pla d'estudis i les lleis base són tasca difícil*
- *El tracte amb els alumnes ha estat positiu gratificant, més feixuga la tasca de gestió dels expedients*

QÜESTIÓ 3.3: En quines tasques creus que necessites més suport ?

- *En dinàmiques de grup*
- *En treball en equip*
- *Formació sobre la normativa i interpretació de lleis i decrets*
- *En cap*
- *Es necessita suport de tot el grup docent i el treball en grup*
- *No podem dir-ho, tot just acabem d'iniciar el procés, requerirà temps per anar-nos adaptant*
- *En les tasques que es refereixen a l'acció tutorial es necessita suport de tots els estaments del centre.*
- *No és necessari cap suport*
- *No*
- *Gestió d'expedients, interpretació de la llei*
- *Els cursos de formació i les reunions periòdiques de tutoria són suficients*
- *En la informació sobre els alumnes a principi de curs: assignatures, professorat, horaris, etc.*
- *Saber respondre millor pel que fa a l'assessorament curricular*

QÜESTIÓ 3.4: Creus que el professorat ha entès que vol dir tutoria compartida ?

- *No gaire, cal millorar el treball en equip*

- No
- Alguns professors si, però no està ben definida
- Espero que sí
- No ho sé
- Si
- No encara tot just és l'inici del procés
- Requerirà temps i informació

4.- Referent a la FORMACIÓ DEL TUTOR/A

QÜESTIÓ 4.1: Com valoreu la formació rebuda aquest curs?

- Molt interessant
- Com la part que m'ha ajudat més a saber què fer
- Com molt positiva pel desenvolupament de la tasca del tutor
- Era necessària per centrar la tasca
- Ha estat un suport molt positiu
- Ens ha donat eines per realitzar la tasca tutorial
- Ens ha ajudat a entendre perquè la tutoria al conservatori ha de ser diferent de l'ESO, i que això vol dir investigar per trobar els millors mecanismes d'ajut i suport a l'alumnat.
- Ha estat un espai per a la reflexió sobre les funcions del tutor i dels cotutors.
- M'ha agradat reflexionar sobre la comunicació amb l'alumne i les funcions del tutor.
- Com molt positiva pel desenvolupament de la tasca de tutor
- Molt bona
- Calia donar-la per centrar la tasca i saber-ne els objectius
- Ha estat un suport professional molt positiu.
- Ens ha donat eines per realitzar la tasca tutorial i la seva ampliació enriquidora
- Els alumnes d'aquest centre tenen un perfil diferent de l'alumnat d'ESO

QÜESTIÓ 4.2: Pel proper curs quin tipus de formació creus que t'ajudaria més per la teva tasca?

- Més de cara a la pràctica
- Estudis de casos i anàlisis i comentaris de casuístiques concretes
- Implementar la pràctica
- Coneixement de protocols i transferència viable al nostre centre
- És suficient amb les reunions de tutoria
- Potser sessions d'anàlisi i comentari de casuístiques concretes
- Necessitat de fer un balanç global d'aquest primer any. Valorar si ha millorat o empitjorat respecte el pla anterior
- Millor partir de la base d'uns bons vincles ja establerts, per facilitar la comunicació. El tutor ha de tenir sentit comú i prudència.

8.2.3.2 Consideracions sobre la resposta a l'ítem 4.3

Abans de passar a l'anàlisi del contingut de les preguntes, transcrivim les cinc respostes donades dels tutors a la pregunta oberta de l'ítem 4.3 on es demanaven altres comentaris a afegir

QÜESTIÓ 4.3: Vols afegir alguna altra qüestió que no hagi quedat reflectida en les preguntes anteriors ?

Tutor A:

- Cal fer un **balanç global** d'aquest primer curs, si no ara més endavant quan poguem obtenir més dades

Tutor B:

- El tutor ha d'estar format, s'ha de **professionalitzar**, i no dependre solament del seu sentit comú i prudència

Tutor C:

- Crec que ara en l'inici i del projecte és millor partir de la base d'uns **bons vincles** establerts (assignació del tutor per afinitat instrumental, o que el conegui) ja que davant la tasca això facilita **la comunicació**

Tutor D:

- Aquest aspecte singular de la tutoria al CMMB, on el professor d'instrument principal de la classe individual no és el tutor, té molta trascendència, i és a on hi ha hagut la falta més gran de comprensió del nou model. Aquesta relació té tant de pes respecte de la resta de la formació que rep l'estudiant que acaba ocupant tot l'espai de la tutorització de l'alumne, de manera que les incidències en aquesta relació es converteixen en **distorsió de l'acció tutorial**. Si el tutor ha de ser un recurs i un **suport incondicional** per aconseguir el màxim nivell possible en el **rendiment acadèmic** de l'alumne, el tutor necessita sobretot tenir **la perspectiva equilibrada** de tot el que fa l'alumne al centre. Com la relació docent professor- alumne sempre és un continuum de moments de tensió-distensió (i en els pitjors dels casos de conflictivitat mal resolta pel desequilibri dels rols naturals de professor i alumne), potser aquest nou model on s'opta per el que el tutor sigui una figura que tingui **el potencial d'estar sempre al costat de l'alumne** i no condicionat per si el seu progrés acadèmic és més o menys positiu, és per l'alumnat del CMMB en la seva majoria adolescent el més adequat.

Tutor E:

- Hem de saber aprofitar les coses bones de la tutoria anterior (la facilitat per el contacte potser no tant **la disponibilitat** per tal de millorar i perfeccionar el nou model.

Aquests descriptors emergents sorgits de les respostes anteriors ens donen informació sobre indicadors que a la vegada ens ajudaran a analitzar els continguts de les diferents categories i dimensions:

DESCRIPTOR EMERGENT	INDICADOR	CATEGORIA
<i>professionalització</i> <i>disponibilitat</i> <i>perspectiva equilibrada</i>	Percepció de la tasca	PROFESSIONALITZACIÓ (va sorgir curs 2010/2011)
<i>suport incondicional</i>	Percepció de la tasca	FUNCIONS DEL TUTOR (va sorgir curs 2010/2011)
<i>potencial d'estar sempre al costat de l'alumne</i>	Percepció de la tasca	COMPETÈNCIES PERSONALS DEL TUTOR (PERFIL) (va sorgir curs 2010/2011)
<i>bons vincles</i>	Comunicació	VINCULACIÓ (sorgeix)
<i>distorsió de l'acció tutorial</i>	Comunicació	ACCIÓ COMUNICATIVA (va sorgir curs 2010/2011)
<i>balanç global</i> <i>rendiment acadèmic</i>	Resultats	CULTURA DE CENTRE (sorgeix) PROSPECTIVA (sorgeix)


Quadre 25 - Descriptors emergents, indicadors i categories.

8.2.3.3 Quadre de respostes donades pels tutors classificades en indicadors

Les respostes dels tutors d'aquest qüestionari les hem classificat en un primer nivell d'abstracció repartides en quatre indicadors:

- Percepció de l'acció tutorial
- Realitat pràctica
- Necessitats manifestades
- Resultats i fites

Al mateix temps hem agrupat els ítems segons les dimensions a les que correspondrien:

DIMENSIONS 	INDICADORS SOBRE:			
FIGURA DEL TUTOR	PERCEPCIÓ DE LA TASCA	REALITAT PRÀCTICA	NECESSITATS	RESULTATS
Ítem 1.1 Percepció pròpia	- interessant - prescindible - innovadora	- inseguretat - compromís - improvisatori - augment dedicació	- protocols - consens i concreció - coneixement funció tutorial - millorar consciència sobre figura tutor	- suport i ajut alumne - coneixement alumne - enriquiment personal - descobriment de l'alumnat
Ítem 1.2 Percepció de l'alumne	- facilitat - positiva - innecessària - imprescindible - novedosa	- agraïment - satisfacció	- col·laboració - personalització	- comprensió de la tasca del tutor - reflexió
Ítem 1.3 Nou perfil de tutor	- conveniència - còmplice - corporativa	- complicitat - indiferència - esperit obertura - bonança	- consens - valoració conjunta - suport titular i compromís - definir protocols d'organització i de relació	- reflexió sobre l'experiència
PROJECCIÓ DE LA TASCA	PERCEPCIÓ DE LA TASCA	REALITAT PRÀCTICA	NECESSITATS	RESULTATS
Ítem 2.1 Afinitat instrumental	- determinant - facilitadora - innecessària - operativa	- complicitat - predisposició	- estratègia general	- coneixement altres especialitats
Ítem 2.2 Obligatorietat	- obligatori - voluntari - individual - interessant	- predisposició oberta	- definició de objectius i continguts - unificació	- assistència i participació - afirmació
Ítem 2.3	- conveniència	- respecte a la	- compartir	- criteri comú i

Uniformitat		privacitat - compartir	temàtiques - diferenciació temàtica - personalisme	consensuat - espai no lectiu
Ítem 2. 4 Espai tutorial	- incompatible	- factibilitat	- eines informàtiques - espais no lectius	- més assistència a les sessions de l'alumnat
ORGANITZACIÓ	PERCEPCIÓ DE LA TASCA	REALITAT PRÀCTICA	NECESSITATS	RESULTATS
Ítem 3.1 Situació tutorial	- tutoria col·lectiva gratificant en les entrevistes	- col·laboració - personalització del consell - gestió conflicte - empatia - convicció	- xarxa virtual - col·laboració - confecció registres	- bona connexió alumnat
Ítem 3.2 Recursos i estratègies	- indefinit	- sentiment domini del coneixement - compartir amb altres membres del grup	- coneixement normatives - falta de referents - assessorament especialitzat	- aprenentatge
Ítem 3.3 Dificultats	desorientació	- inquietud - curiositat per l'aprenentatge	- assessorament curricular - distribució temps - interpretació normatives - suport integral del centre - coneixement de la informació - temps i logística adequades	- aprenentatge
Ítem 3.4 Tutoria compartida	- indefinida - implicació	- col·laboració - complicitat - interès	- temps i informació - millorar treball equip - millorar la consciència col·lectiva de centre	- interrelació positiva entre professorat - aprenentatge

FORMACIÓ	PERCEPCIÓ DE LA TASCA	REALITAT PRÀCTICA	NECESSITATS	RESULTATS
Ítem 4.1 Classificació de la formació	- molt interessant - bona	- ajut - suport	- saber objectius	- coneixement de la tasca i funció

	- necessària - positiva - enriquidora - professional			
Ítem 4. 2 Pràctica	- suficient - necessària - innecessària	- ajut - analític - diferenciació - dedicació	- sessions d'anàlisi casos concrets	
Ítem 4.3 Propostes		prudència sentit comú	- saber establir bons vincles - fer balanç	

Quadre 26 - Indicadors de percepció de la tasca, realitat pràctica, necessitats i resultats. Qüestionari 7.

8.2.3.4 Anàlisi del contingut de les respostes

A l'analitzar les diferents respostes dels tutors, per tal de tenir en compte tots els seus matisos i subtileses, hem considerat que alguns aspectes dels comentaris fets pels tutors havien d'estar inclosos en distintes categories d'anàlisi ja que hi ha aspectes que no pertanyen solament a un indicador com acostuma a passar en la investigació quan es treballa amb dades qualitatives. És per això que al fer l'abstracció i sintetitzar la informació en els quadres que presentem hi ha quantificacions de descriptors que surten varies vegades ja que entenem que la resposta no ha quedat lligada a sols un indicador i per tant era necessària l'extrapolació als indicadors que també els hi corresponien. Al considerar que eren elements importants en l'estudi, els hem inclòs en el quadre d'obtenció de dades reestructurat que presentem i analitzem en aquest apartat.

En un segon nivell d'abstracció, aquests descriptors ens han permès obtenir informació sobre alguns indicadors que ens han d'ajudar a extreure resultats corresponents a les distintes categories de l'estudi. Com es veurà en l'apartat de resultats del curs 2011-2012 (apartat 8.2.5), hem considerat en el procés de categorització quina projecció podran tenir en l'alumnat, el professorat i en el centre.

INDICADORS	DIMENSIONS	TUTOR			ORGANITZACIÓ				PROJECCIÓ DE LA TASCA				FORMACIÓ			
	DESCRIPTOR SORGITS	Item 1.1 PERCEPCIÓ PRÒPIA	Item 1.2 PERCEPCIÓ DE L'ALUMNE	Item 1.3 NOU PERFIL	Item 2.1 AFINITAT INSTRUMENTAL	Item 2.2 OBLIGATORIETAT	Item 2.3 UNIFORMITAT CONTINGUTS	Item 2.4 LOGÍSTICA NO COINCIDENT	Item 3.1 SITUACIONS	Item 3.2 NECESSITATS EXTRA I RECURSOS	Item 3.3 AJUTS	Item 3.4 TUTORIA COMPARTIDA	Item 4.1 CLASSIFICAR	Item 4.2 PRÀCTICA	Item 4.3 PROPOSTES	
PERCEPCIÓ DE LA TASCA	INTERESSANT	1	2	3	0	X	X	X	1	X	X	3	7	1	X	18
	PRESCINDIBLE	1	1	0	2	X	0	0	X	X	X	0	0	1	0	5
	IMPRESINDIBLE	2	2	4	0	X	2	2	X	X	X	4	2	2	1	21
	INNOVADORA/NOVEDÓS	1	3	3	0	X	0	3	1	X	1	4	3	X	1	20
	NECESSÀRIA	2	1	3	0	5	2	1	X	1	1	4	1	2	1	24
	INNECESSÀRIA	1	1	0	3	5	0	0	X	0	X	0	0	0	0	10
	DETERMINANT	2	3	1	1	2	1	1	X	2	1	3	2	0	0	19
	FACILITADOR	1	2	3	3	1	1	2	X	2	1	2	1	1	0	20
	OBLIGATORI	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X	4	X	X	3	7
	VOLUNTARI	X	X	X	0	X	1	X	X	X	X	0	X	X	1	2
	GRATIFICANT	1	1	X	0	X	1	1	2	1	2	2	2	0	X	13
	POSITIVA	1	3	2	1	2	2	1	2	1	X	1	3	0	X	19
	ENRIQUIDORA	2	2	1	1	X	1	X	2	1	X	2	2	1	X	15
	FACTIBLE -OPERATIVA	X	X	2	2	1	1	3	2	1	1	2	3	2	2	22
	CONVENIENT	X	3	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	22
	CORPORATIVA	3	0	0	X	X	1	X	1	1	1	1	0	0	1	9
	SUFICIENT	X	X	X	X	X	X	X	1	1	1	X	0	0	X	3
	PROFESSIONAL	3	1	1	X	X	X	X	2	X	X	X	3	0	3	13
	BENESTAR	4	2	2	1	0	1	2	3	1	1	1	2	1	0	21
	INDEFINICIÓ	2	1	3	X	X	0	X	1	2	1	2	0	0	X	12
	DESORIENTACIÓ	2	0	1	X	X	X	X	0	1	1	2	0	0	X	7
	IMPLICACIÓ	2	2	2	2	1	1	2	2	2	0	3	2	2	1	24
	INCOMPATIBLE	X	X	0	0	X	X	X	X	X	X	X	0	0	X	0
	31	30	34	17	18	16	19	21	19	13	41	34	16	17		
REALTAT PRÀCTICA	INSEGURETAT	3	0	2	0	X	0	1	2	1	2	1	0	X	X	12
	SATISFACCIÓ	1	3	0	0	X	2	2	3	X	0	4	5	X	X	20
	AGRAÏMENT	X	3	0	0	X	2	2	1	X	0	2	6	X	X	16
	COMPLICITAT	1	0	1	2	X	4	1	1	2	0	5	6	X	1	24
	INDIFERÈNCIA	0	1	2	0	X	0	3	0	0	0	2	0	X	X	8
	COMPROMÍS	1	1	1	1	X	2	1	3	3	0	3	2	X	X	18
	IMPROVISATÒRIA	1	0	2	0	X	0	0	0	0	1	1	0	X	X	5
	COMPARTIR	1	1	1	1	X	1	1	0	1	1	1	3	3	3	18
	OBERTURA	0	0	1	1	X	1	0	2	1	0	1	5	3	3	18
	FACTIBILITAT	0	0	1	1	2	1	3	2	1	0	3	2	4	3	24
	DEL CONSELL	0	2	2	2	X	1	X	0	1	2	1	0	3	2	16
	EMPATIA	0	2	3	1	X	2	0	2	1	1	2	2	X	X	16
	CONVICCIÓ	0	0	1	0	X	1	1	1	1	1	0	1	X	X	7
	CURIOSITAT-INQUIETUD	3	2	2	0	X	0	0	0	1	0	0	2	1	X	11
	INTERÈS	2	3	1	2	X	1	1	2	0	2	1	2	1	X	18
	PRUDÈNCIA	0	0	0	0	X	1	0	0	0	0	0	1	X	X	2
	SENTIT COMÚ	0	1	1	1	X	0	1	1	0	0	0	3	2	3	13
	ANÀLISI	0	0	1	0	X	0	0	1	1	0	2	0	5	4	14
		13	29	22	12	2	9	17	21	14	10	29	40	23	19	

Quadre 27.1 - Dades obtingudes del qüestionari núm. 7: percepció de la tasca i realitat pràctica

Segons els indicadors analitzats des de l'eix horitzontal del quadre tenim:

1.- Percepció de la tasca

- la moda s'ha establert en el descriptor *Innovadora* amb 24 respostes empatat amb el descriptor *implicació*. Aquesta percepció de la tasca feia referència a la percepció

per part de l'alumne i del propi tutor així com a la percepció del nou perfil de tutor, on tant l'alumne com el tutor han considerat la tasca innovadora i que necessita implicació.

- segueixen en nombre les respostes que fan referència a que la tasca és *factible, operativa i convenient* (22 respostes) dels descriptors. Seguides de *imprescindible* (20 respostes) i que porta *benestar* (també amb 20 respostes).
- el valor de la mediana queda assignat al descriptor amb 15 respostes: *enriquidora*. Aquest valor queda situat al mig del conjunt de descriptors és a dir que té el mateix nombre de respostes diferents que per sobre.

DESCRIPTOR SORGITS	IDENTITAT TUTOR			ORGANITZACIÓ				TASCA				FORMACIÓ			
	Ítem 1.1 PERCEPCIÓ PRÒPIA	Ítem 1.2 PERCEPCIÓ DE L'ALUMNE	Ítem 1.3 NOU PERFIL	Ítem 2.1 AFINITAT INSTRUMENTAL	Ítem 2.2 OBLIGATORIETAT	Ítem 2.3 UNIFORMITAT CONTINGUTS	Ítem 2.4 LOGÍSTICA NO COINCIDENT	Ítem 3.1 SITUACIONS	Ítem 3.2 NECESSITATS EXTRA I	Ítem 3.3 AJUTS	Ítem 3.4 TUTORIA COMPARTIDA	Ítem 4.1 CLASSIFICAR	Ítem 4.2 PRÀCTICA	Ítem 4.3 PROPOSTES	
PROTOCOLS	X	2	2	X	X	4	X	1	1	2	3	X	X	2	17
CONSENS	X	2	1	1	X	5	X	1	0	1	2	X	X	1	14
CONCRECIÓ	1	2	1	1	1	0	2	2	1	1	3	3	5	1	24
CONSCIÈNCIA	1	1	3	1	X	1	X	X	0	X	3	X	X	X	10
CONEXEMENT	1	1	1	1	0	3	X	X	1	1	4	4	6	X	23
COL-LABORACIÓ	0	0	2	1	2	0	X	1	0	1	3	X	X	X	10
SUPORT	2	2	0	1	1	4	X	0	0	0	2	4	3	X	19
PERSONALITZACIÓ	2	1	0	0	1	1	X	2	0	0	0	X	X	1	8
ESTRATÈGIA	0	0	0	X	1	3	2	1	1	0	3	X	2	X	13
UNIFICACIÓ	0	0	0	1	3	1	2	3	0	2	3	X	X	1	16
DIFERENCIACIÓ	1	0	0	0	1	0	X	0	0	1	X	X	X	X	3
ESP AIS NO LECTIUS	X	X	3	X	1	X	0	X	0	X	X	X	X	X	4
EINES INFORMÀTIQUES	X	X	3	X	1	3	1	X	1	1	2	X	X	1	13
ASSESSORAMENT/ FORMACIÓ	2	1	1	X	1	1	X	0	0	0	2	2	1	1	12
TEMPS	X	X	0	X	1	1	1	1	1	1	3	X	X	X	9
LOGÍSTICA ADEQUADA	X	X	1	1	2	0	1	1	0	2	1	X	X	X	9
EXPERIÈNCIA	2	0	0	2	X	0	X	X	X	X	3	X	1	X	8
	12	12	18	10	16	27	9	13	6	13	37	13	18	8	
APRENENTATGE ÚTIL	3	3	2	1	X	2	X	1	3	0	3	3	3	0	24
MILLORA RELACIONS	2	1	4	3	X	3	1	2	1	0	2	1	1	1	22
AFIRMACIÓ TASCA	X	X	4	2	X	2	X	1	0	X	1	3	4	2	19
CRITERIS COMUNS I CONSENSUATS	2	1	2	3	X	1	1	0	0	3	1	0	1	6	21
SUPORT	2	2	1	2	X	2	X	1	2	1	0	4	3	3	23
REFLEXIÓ DOCENT	2	X	4	2	X	1	1	0	2	2	4	4	1	0	23
	11	7	17	13	X	11	3	5	8	6	11	15	13	12	

Quadre 27.2 - Dades obtingudes del qüestionari núm. 7: resultats i necessitats.

2.- Realitat pràctica

- la moda s'ha establert en els descriptors *factible* i que es necessita *complicitat* en la realitat de l'aula (24 respostes). Al darrera que dona *satisfacció* (20 respostes). El

compromís, l'interès, el compartir i l'obertura tenen cadascuna 18 respostes el que significa que la tasca de tutor/a en la pràctica s'han de posar en marxa aquests preceptes.

3.- Necessitats

- els valors amb més respostes refereixen la necessitat de *concreció* (24 respostes) i de *coneixement* (23 respostes) seguides de la suposada demanda de *suport* (19 respostes) .

4.- Resultats

- el nombre de respostes de cada descriptor no estan gaire allunyats, tenint que la moda s'estableix en *aprenentatge útil* (24 respostes) seguit de la *reflexió docent amb suport* (23 respostes cadascun). La resta de resposta es refereixen a la *millora de les relacions* (22 r.) que amb uns *criteris comuns i consensuats* (21r.) arribem a *l'afirmació de la tasca* (19 r.)

Analitzant els resultats tenint en compte les dimensions – corresponents a l'eix vertical del quadre- tenim que:

- 1.- És evident el gran nombre de respostes a " *tutoria compartida*" amb 41 entrades que ho fa referència. Tema molt nou i sobre el que no tenim formació.
- 2.- És la resposta de valoració de la formació la que ha obtingut més entrades dels tutors (40 respostes) on es considera la *satisfacció, agraïment, complicitat i obertura* com aspectes en la formació rebuda.
- 3.- En "necessitat" és també la *tutoria compartida* on hi ha més respostes (concretament 37).
- 4.- En els "resultats" es remarca amb diferència que un resultat important ha estat la nova *figura de tutor* amb 17 respostes que representen la moda.

8.2.4 L'Acció Tutorial i l'alumnat

Aconsellats per la formadora del tutors, es va decidir demanar una valoració a l'alumnat una vegada acabat el curs.

Les dades que podem aportar en aquests moments, passat un sol curs, són dades qualitatives, recollides de manera informal en entrevistes personals i sessions grupals.

La informació facilitada per alguns tutors ha estat en forma d'informe de la sessió de tutoria on el tutor ha fet una valoració de les apreciacions que l'alumnat ha comentat en relació a la tutoria de la que han gaudit durant el curs.

Transcrivim les apreciacions i comentaris que han estat majoritaris i més repetits, que hem pogut classificar en quatre apartats:

1.- Aportacions de la tutoria:

- *seguretat*
- *recolzament en alguns moments*
- *informació i coneixements*
- *la sensació que importo*
- *venir a perdre el temps perquè he de venir expressament*

2.- L'alumnat troba que els espais de tutoria són

- *imprescindibles*
- *no caldria en molts casos però sí en molts altres*
- *està bé si l'espai si és voluntari*

3.- He trobat el tutor disponible...

- *sempre*
- *però si no m'anava bé l'horari em facilitava una altra hora*
- *la majoria de vegades*

4.- L'espai de tutoria setmanal obert a l'alumnat és:

- *necessari*
- *no cal, si necessito alguna cosa pregunto a qui em convé*
- *necessari si no representa obligatorietat i és un ajut*

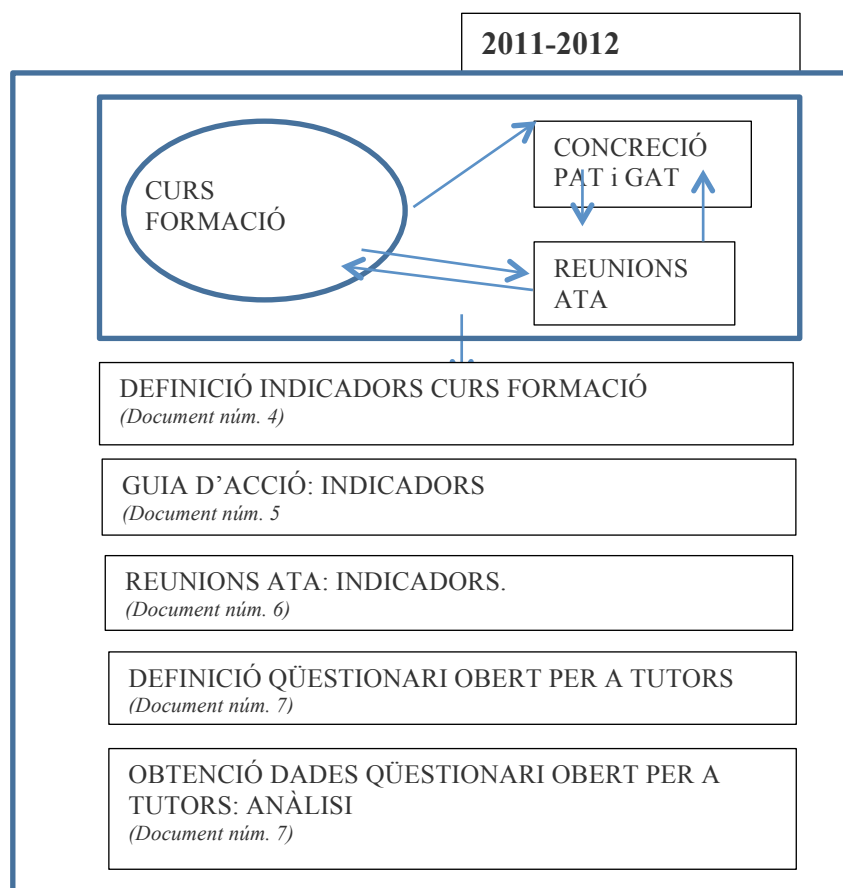
Anàlisi de les respostes dels alumnes:

Aquestes respostes ens donen alguns resultats quan a valoració de l'alumnat, però com aquests registres no han estat presos amb el suficient rigor que demana una investigació (els considerem trobades informals i no estructurades, mostres sesgades sense intenció.....) en aquests moments no les donem com a resultats de la recerca sinó com a "tendències" i haurem d'esperar a realitzar el corresponent qüestionari en el curs 2012/2013.

De tota manera considerem que són respostes que en un nivell informatiu recolzen la tasca tutorial que s'ha iniciat en el Conservatori, ja que parlen de la seguretat, de necessitat, de recolzament... i ens sembla que amb aquests paràmetres als que es refereixen, l'alumnat està satisfet.

8.2.5 Avaluació i conclusions del curs 2011/2012

Durant el curs 2011/2012 els aspectes en que s'ha treballat queden reflectits en el següent esquema:



Gràfic 14 - Esquema d'accions realitzades. Curs 2011-2012.

Conclusions del curs 2011/2012

- 1) En relació al professorat i als tutors. Podem considerar resultats en diferents àmbits:
 - Es crea l'Àrea de Tutoria del Conservatori per tal de fer un seguiment de l'aplicació del PAT en el centre. En aquestes reunions:
 - es decideix elaborar una guia d'acció.
 - es decideix que el tutor ha de ser el gestor de les juntes d'avaluació.
 - s'elabora el protocol d'entrega de qualificacions a l'alumnat.
 - es concreta una normativa sobre la faltes d'assistència a tutoria.
 - Se segueix amb la formació dels tutors com a procés de reflexió en l'acció i es fa un curs sobre vinculació. En aquest curs:

- s'analitza i es redefineix el perfil adequat de tutor i les competències que hauria de tenir dels tutors i de tot el professorat en relació a la tutoria.
 - es pren en consideració com a una tasca bàsica la dinamització del professorat per part del tutor.
 - es constata la necessitat de formació contínua en tutoria.
 - es plantegen estratègies de comunicació per tal créixer en aquests tipus d'habilitats.
 - es donen recursos de com fer preguntes i es parla de la capacitat de saber escoltar i de com actuar en una entrevista amb un alumne.
- La posada en pràctica d'estratègies d'acció tutorial i per tant l'inici de la transferència de la formació a l'aula (escolta activa, empatia, disposició...).
 - S'elabora un qüestionari dirigit solament als professors (document núm. 7) que han participat al curs de formació sobre vinculació. Els resultats d'aquest qüestionari evidencien:
 - que la tasca de tutoria en el CMMB es considera factible, enriquidora, operativa, convenient, imprescindible i que portarà al benestar docent.
 - que la tutoria en el centre presuposa la implicació de tot el professorat amb la cultura del centre establerta per tal d'optimitzar-la: compromís i interès real.
 - que la tutoria compartida ha de ser considerada estratègia bàsica per dur a terme l'acció de tutoria.
 - la falta de formació en aspectes de tutoria en el centre.
 - que cal temps per assimilar tot el que proposa el nou PAT i tot el programa integral de tutoria (PIAT) i que hem d'esperar a que es porti més cursos per fer un balanç de resultats.
 - Que el professorat que ha assumit aquest curs la tutoria es sent insegur amb la tasca però recolzat des del centre (per la formació i per el grup ATA)
 - Que el perfil de tutor transversal comença ha estat considerat , tot i la resistència inicial de membres del claustre, davant la seva utilitat i la visió objectiva que aporta vers l'alumne/a.
 - Que els agrupaments d'alumnes per tutors fets segons afinitat instrumental facilita la tasca i cohesiona el grup.

- Que cal aprofundir i establir estratègies i protocols més concrets en la pràctica diària de la tutoria.
- Es reelabora la formulació dels dos qüestionaris del curs passat (documents núms. 10 per a tutors i 13 per alumnat), ja que s'hi inclouen qüestions tractades en el curs de formació i situacions viscudes durant el primer any d'aplicació i que es volen analitzar. Els resultats d'aquests dos qüestionaris els obtenim el curs següent 2012/2013.
- 2) En relació al PAT i GAT:
- S'elabora una guia d'acció per donar resposta a les directrius que s'indiquen en el PAT.
 - La Guia d'acció tutorial elaborada ha suposat la concreció dels preceptes del PAT en el centre. Tenim com a resultat:
 - documentació tutorial i registres
 - protocols d'acció
 - activitats didàctiques
 - perfil definit i qualitats de tutor
 - les mesures adoptades per l'organització i gestió de la tutoria semblen adequades atenent a:
 - logística de la tutoria
 - juntes d'avaluació
 - tutoria grupal
 - tutoria individualitzada
 - criteris d'agrupament d'alumnat
- 3) En relació als alumnes i famílies: aquest curs 2011- 2012 hem pogut iniciar el treball en:
- establir protocols d'acció comunicativa i vincles més significatius.
 - promoure el sentiment de pertinença al centre (cultura de centre).
 - l'alumnat s'ha sentit més responsable del seu aprenentatge .
 - l'alumnat ha manifestat en situacions informals la seva satisfacció ver el nou format de tutoria ja que li aporten recolzament i seguretat.
- 4) En relació al centre:
- s'ha establert un caràcter més obertura del centre a l'exterior: famílies i al barri
 - l'espai de reflexió de les reunions ATA s'ha fet extensible a altres reunions on els tutors participen en una altra condició.

- el benestar discent s'ha pogut comprovar amb la gran quantitat de col·laboracions
- que els alumnes fan i amb els resultats acadèmics que s'han obtingut.

5) Continuant amb l'anàlisi de les categories presentem un quadre de les obtingudes aquest curs 2011-2012, i on es referencia si alguna d'elles ja va sorgir el curs anterior:

CATEGORIES CURS 2011- 2012	
<ul style="list-style-type: none"> - Funcions del tutor - Competències - Professionalització - Model tutorial - Comunicació - Tutoria compartida - Responsabilitat (participació i implicació) - Acció tutorial - Prospectiva - Benestar 	<i>Van sorgir curs 2010/2011</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Cultura de centre - Perfil (personal del tutor - Vinculació - Logística tutoria - Juntes d'avaluació - Documentació tutorial - Activitats didàctiques - Protocols d'acció - Tutoria grupal - Tutoria individualitzada - Agrupament - Dinamització 	Sorgeixen curs 2011-2012

Quadre 28 - Categories curs 2011-2012.

8.3 Implementació i propostes de millora d'acció tutorial en el curs 2012/2013.

8.3.1 La pràctica tutorial en el centre: continuïtat i accions de millora

Durant aquest curs 2012/2013, segon any aplicació del projecte es consoliden condicions que assegurin l'èxit: articulació d'estratègies i equip cohesionat. En aquest sentit la consolidació d'un equip de treball amb capacitats, eficiència, compromís i entusiasme per

a implementar el PAT i desenvolupar els projectes, ha provocat sinèrgies en el centre dins d'una continuïtat general de l'acció ja iniciada.

Des de l'ATA han sorgit iniciatives quan a organització de les tasques avaluatives que han suposat més bon enteniment i han facilitat la comunicació entre docents. Això ha fet que s'articulés de manera efectiva compromisos i contribucions específiques i estables d'alguns professors del claustre no tutors.

8.3.2 El grup ATA

8.3.2.1 Reunions

Hem considerat essencial mantenir el grup ATA, fins el punt que no es pot concebre el projecte sense el treball constant i de rerefons que fa aquest grup. L'equip de direcció proposa i recolza la continuïtat del treball d'aquest grup de professors com a fòrum de debat.

8.3.2.2 Consolidació. Funcionament.

En el grup ATA i en el curs anterior en el grup de treball ja s'havia parlat de la necessitat de plasmar accions concretes d'acció. Les reunions del grup ATA s'han mantingut al llarg del curs amb una freqüència mensual. El nombre de tutors ha estat de 18 que han tutoritzat uns 30 alumnes cadascun. El temes tractats en les reunions han estat diversos, però cal dir que ha tingut prioritat el tema de l'avaluació i la preparació de les sessions de tutoria grupal

8.3.2.3 Anàlisi de les reunions del grup ATA.

DATA	CONTINGUTS TRACTATS	INDICADORS	APARTAT PAT (Annex 1)	REFERENT GAT (Annex 2)	REFLEXIONS - INCIDÈNCIES
1 12-9- 2012	1 - Objectius curs 2012-13 en tutoria	- perfil de tutor	1. Funcions Parla de funcions no especificant-se les qualitats a tenir	1. Perfil	Aquest curs hem incorporat nous professors com a tutors com a estratègia per anar compartint i implicant la resta del
		- reunions treball tutors	3.2.1/3.2.2 Funcions 4.2.5 Agents	4.1.6 Funcionament	

		<ul style="list-style-type: none"> - registres tutorial - control de matrícula 	3.1.6 Funcions	4.1.3/4.1.2/ 4.1.5/4.1.1 Funcionament	claustre.
	2 - Calendari sessions grupals curs i tutories individuals	<ul style="list-style-type: none"> - calendari - sessió grupal - sessió individual - tutor de guàrdia 	No especifica modalitat	6. Modalitats 7. Continguts 2.1.2 Tasques	Les estratègies adoptades per arribar a un consens en els continguts de les reunions grupals no han donat resultat. Cal millorar en això. L'avantatge és que el tutor té un espai creatiu propi.
	3 - Preparació sessió grupal inici de curs	<ul style="list-style-type: none"> - adequació - unitat didàctica - valoració - satisfacció - assessorament - adscripció a grups instrumentals 	No s'especifica	7. Continguts	
2 16-10- 2012	1 - Informe aplicació projecte tutoria curs 2011-12 adreçat al titular del CMMB				Es va elaborar un informe-resum de l'aplicació del projecte en el primer any.
	2 - organització tutoria curs 2012-13	<ul style="list-style-type: none"> - relació - acompanyar - assessorar - protocol d'atenció - tutoria compartida 	1. Introducció	2. Tasques	Ha estat més fàcil la filosofia del projecte de fer entendre que l'aplicació concreta. Sembla que tothom tingui les capacitats i competències emocionals per fer-ho i hi ha una certa inconsciència en això.
		<ul style="list-style-type: none"> - assignació - agrupament - blindatge d'horaris - tutoria individual - reunió bilateral - registre - tutoria compartida 	No s'especifica en el PAT	2. Tasques 3. Criteris d'agrupament	No hi ha tradició en el centre quant a temes extramusicals encara que afectin el rendiment. És difícil la incorporació de les tasques, per una banda es podria indicar una falta de disciplina i rigor professional del docent.

	3 - formació professorat	- transferència - practicitat - professionalització del tutor	7. Revisió	7. Continguts	La formació és bàsica però més ho és la posterior reflexió per poder fer la transferència a l'aula amb l'alumnat.
	4- Protocols d'actuació	- compromís - tutoria compartida	4. Agents 3.2 Funcions	2.1.1 Tasques	La combinació de tutoria grupal i individual es manifesta com una modalitat encertada per la cohesió amb els estaments del centre.
		- disciplina de treball - suport informàtic	No hi ha referència	4.1.2 Funcionament	Decepció en el tema del suport informàtic. Els professors no tutors pensen que és una fiscalització de la seva feina, el fet d'haver de fer entrades i registrar una vegada al mes la seva valoració. Cal buscar alguna altra estratègia que faciliti la tutoria compartida.
3 6-11- 2012	1 - Promoció extraordinàries	- excel·lència - rigor - promoció - acord grup docent	No es referència excepte en el tema del rigor com a valor educatiu implicat	No es referència. És part de la normativa acadèmica del centre.	Costa de fer entendre que un alumne que salta de curs és un alumne que està per sobre del nivell del curs. Hi ha professors que ho entenen com la possibilitat de fer dos cursos en un.
	2 - Continguts sessions grupals	- normativa - avaluació - biblioteca musical - actualitat musical - sortida professional - recursos informàtics i de xarxa	No s'especifica	7. Continguts	Hi ha una petita part de tutors que no creuen en la necessitat d'una programació. Cal acabar de conscienciar en la importància de la tasca rigorosa.

4 15-1- 2013	1- Presentació programa informàtic de tutoria compartida	<ul style="list-style-type: none"> - rendiment - tutoria compartida - rigor - disciplina - compartir - necessitat - acompliment dels objectius - feed-back - cultura de comunicació - apreciació - progressió - actitud 	No s'especifica la prestació quant a descriptors d'indicadors 1. Introducció 2. Fonaments 4. Agents	4.1.2/4.1.3/ 4.1.4/4.1/5 Funcionament	S'ha imposat el requeriment que les juntes d'avaluació siguin programades a través d'aquesta intranet. L'eina no ajuda, és poc intuïtiva i molt feixuga i això serveix d'excusa a no utilitzar-la.
	2 - Juntes d'avaluació 1r quadrimestre	<ul style="list-style-type: none"> - avaluació - qualificació - convocatòria de junta - lideratge - comunicació - complicitat 	3.1.1/3.1.2/3.1.3/3.1.4. Funcions 6. Conclusions	4.1.5 Funcionament 2.1.1 Tasques	L'espai de juntes continua no essent operatiu: massa temps pel resultat de comunicació docent.
5 29-1- 2013	1 - Treball sobre els continguts de les reunions grupals del mes de febrer.	<ul style="list-style-type: none"> - conservatori - exigència - estudi - arxiu personal (currículum) - com presentar-se? - vivència personal al conservatori - músic "amateur" - imaginació - creació - iniciativa 	No es fa referència	7. Continguts específics	Es planteja finalment una tutoria grupal que plantegi la reflexió dels alumnes al voltant de què significa ser estudiant de música en un conservatori (valors i formació personal).
6 9-4- 2013	1 - Valoració tutoria grupal mes de febrer 2013 i preparació de la sessió grupal del mes d'abril	<ul style="list-style-type: none"> - grau d'importància - grau de satisfacció - consens de les temàtiques 	no es referencia el tema treballat	7. Continguts específics	La satisfacció de gran part de l'alumnat quedaran reflectides en els seus comentaris de l'enquesta a l'inici del curs 2013-14.
		<ul style="list-style-type: none"> - nivells d'escolta - participació 	3.1.3 Funciona 2. Fonaments	7.1 Continguts	
	2 - Calendari de tasques tutorials resta del curs	<ul style="list-style-type: none"> - sessions grupals - orientació - registre - assignació proper crus 	No s'especifica modalitat	6. Modalitats 7. Continguts 2.1.2 Tasques	S'ha decidit no carregar amb més informació significativa als tutors i s'ha elaborat un calendari en vies a facilitar la realització de les qüestions més pràctiques.

	3 - Planificació tutorial curs 2013-14	- continuïtat - autoformació - reunions de tutors - material de suport - agrupaments	no s'especifica	1. Perfil 4.1.4/4.1.5/4.1.6/ Funcionament 3. Criteris agrupament	Plantegem un curs de continuïtat del projecte. Necessitem un temps perquè el claustre ho integri a la seva natural manera de funcionar.
	4 - aules d'estudi	- dret - deure - conseqüència - bon ús	No se'n parla	No se'n parla	Necessitem més espais per aules d'estudi però de moment intentem que la logística de classes deixi alguns espais per l'estudi
7 4-6- 2013	Juntes i tutories finals	- informe d'avaluació - lideratge - compromís - responsabilitat - tutoria compartida	3. Funcions 6. Conclusions	4. Funcionament 2.1.2 Tasques	El tutor entrega l'informe final d'avaluació. Això ha suposat una major implicació en cada tutoritzat.

8.3.2.4 El treball de preparació de les tutories grupals

Una de les tasques més gratificants -segons han comentat alguns tutors- ha estat la preparació de les tutorials grupals d'alumnes. Em l'apartat 11.2 hem inclòs alguns exemples de programació d'unitats didàctiques, on els materials d'alguns d'ells es van crear a partir del treball compartit i consensuat del grup de tutors.

En la *preparació de les sessions grupals* es va considerar que el tema de l'avaluació no es podia deixar de banda i que calia incorporar aquesta temàtica en les tutories grupals que es feien després de les juntes d'avaluació. Així doncs, l'organització de les temàtiques va quedar de la següent manera:

SESSIÓ GRUPAL	CONTINGUTS
1a tutoria grupal: octubre 2012:	<i>Organització, calendari i avaluació del curs</i>
2a tutoria grupal: febrer 2013:	<i>L'avaluació dels aprenentatges</i>
3a tutoria grupal: abril 2013:	Tema obert a triar entre: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Per a què faig servir la tutoria?</i> - <i>Què cal millorar de la tutoria?</i> - <i>Protocols que cal conèixer del centre</i> - <i>Les aules d'estudi</i> - <i>Els interessos i la motivació per estudiar música</i>
4a tutoria grupal: juny 2013:	Anàlisi dels resultats del curs

8.3.2.5 Modificacions a la Guia d'Acció.

La Guia d'acció ha estat el referent d'actuació des del moment que es va elaborar. Ha representat un esforç de concreció, de guiatge i un element de cohesió i d'integració de les accions.

No podem parlar de modificacions de la guia en un sentit estricte, més bé han estat afegits, desenvolupaments i en alguns casos reelaboracions.

Dels 10 documents de registre que la guia conté, el més important perquè és el que més s'ha utilitzat ha estat el registre de dades personals integrat amb el del mapa d'assignatures. Aquest registre s'ha convertit en un macro-registre que incorpora algunes informacions rellevants d'altres registres amb la finalitat d'integrar en un sol document totes les informacions importants sobre un alumne.

Aquest nou document no s'ha posat en la guia d'acció perquè pensem que d'aquesta manera es manté com a document viu amb possibilitats de posar i treure cada curs el que més ens convingui.

Aquest curs s'ha elaborat una agenda de tutoria, que tampoc surt especificada en cap lloc de la guia. El motiu no és un altre que el de voler saber si serà útil i tindrà continuïtat o no. Avui en dia amb la quantitat de tecnologia per utilitzar no sabem si el tema del paper funcionarà o no.

8.3.3 Formació autodidacta del professorat

Després de dos cursos de formació molt interessants i profitosos, el grup ATA es va plantejar que la proposta d'aplicar en un centre de formació musical un projecte de tutoria integral era massa novedosa en el sentit que no era una proposta unidireccional cap a l'alumnat sinó que tenia una mirada sistèmica que necessitava de l'experiència de centre i de context per poder ser útil i eficient.

Aquesta reflexió ens va portar a decidir donar-nos un temps a assimilar i recol·locar el que havíem après; ara ens calia l'experimentació i la corresponent valoració de la pràctica i veure quina transferència de coneixements havíem pogut ser capaços de fer.

8.3.4 Qüestionari de tutors (juny 2013)

8.3.4.1 Obtenció de dades del qüestionari

	23 enquestes
Tutors 1r i 2n	8
Tutors 3r i 4t	5
Tutors 5è i 6è	10

1 Tutor i funcions		5	4	3	2	1
11	Has fet servir diferents estratègies d'acció tutorial? (acompanyar, orientar, guiar, equilibrar, facilitar, coordinar, compromís, referència i model, distància, implicació.....)	16	3	4	0	0
12	Has pogut transferir d'alguna manera els aprenentatges més teòrics en la practica de l'acció tutorial?	9	9	5	0	0
13	La formació rebuda i els seminaris amb la resta de companys t'han ajudat a resoldre dubtes i situacions reals ?	12	6	4	1	0
14	T'has sentit prou informat de la tasca a fer després de la formació rebuda?	7	6	8	2	0
15	La teva implicació en la tasca ha anat augmentant a mesura que la feies?	9	5	7	1	3

2 Competències generals per la tasca

21	T'ha servit la formació rebuda en relació al tipus de competències emocionals necessàries en cas de situacions de conflicte o desacords?	8	9	5	1	0
22	Has pogut considerar en la teva tasca de tutor els principis de: anonimat, respecte a la diferència, de desenvolupament, de creixement, honestat, confidencialitat, disponibilitat, promotor de la construcció personal i respecte,.....	13	7	2	1	0
23	Les estratègies mostrades sobre comunicació (escoltar, fer preguntes, no jutjar.....) han pogut ser aplicades a l'aula de tutoria de manera natural?	9	9	5	0	0
24	Creus que els alumnes han pogut establir amb tu com a tutor una relació complementària?	6	6	7	4	0
25	Ha millorat el procés de retorn de responsabilitat de l'alumnat en relació als seus interessos? (constància i treball per conquerir la fita)	4	3	10	6	0

3 Comunicació i cultura de centre

31	Consideres que són d'interès els temes escollits en les reunions del grup ATA per al teu grup de tutoria?	17	3	2	1	0
32	El contingut de les temàtiques ha estat nou per tu?	12	4	3	2	2
33	Creus que el grau d'implicació en les activitats de tutoria de la resta de professorat s'ha incrementat	0	4	6	9	4
34	Ha millorat el teu grau de satisfacció respecte de la dinamització del professorat en general?	0	2	9	7	5
35	Les estratègies de comunicació que s'han mostrat t'han vinculat de manera diferent amb els companys i alumnes?	0	9	9	0	4

4 COMPETÈNCIES BÀSIQUES DEL TUTOR

4.1.- ORIENTO LA INSERCIÓ DELS ALUMNES

411	Convido els alumnes a realitzar la seva presentació	20	1	2	0	0
412	Facilito el coneixement entre docent, tutor i alumnes.	14	5	1	3	0
413	Ofereixo informació sobre el Conservatori	20	1	1	1	0
414	Dono a tots l'acollida, l'ajuda i la seguretat necessàries	19	0	2	2	0

4.2.-PORTO UN REGISTRE DE CADA ESTUDIANT

421	Registro les dades personals, i acadèmiques de cada estudiant.	23	0	0	0	0
422	Controlo l'assistència de l'alumnat	19	2	2	0	0
423	Confirmo els resultats de les avaluacions	19	2	2	0	0

4.3 FACILITO LA RESOLUCIÓ DE DUBTES I LES ENTREVISTES

431	Proposo gradualment objectius formatius assolibles.	15	6	2	0	0
432	Convido a fer la recerca d'informació complementària a diverses fonts.	12	1	9	1	0
433	Acompanyo cada alumne en el procés d'integració al centre	17	5	1	1	0
434	Responc ràpidament les preguntes.	17	4	1	1	0
435	Ofereixo als alumnes retroalimentació de motivació, explicativa, o de seguiment, etc.	11	6	5	2	0
436	Vinculo els nous continguts tractats	13	4	4	2	0

4.4 CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIOAFECTIU DE L'ALUMNE

441	Proposo continguts relacionats amb l'experiència, desenvolupament i/o l'interès dels alumnes	9	8	6	0	0
442	Genero la discussió i el pensament divergent	12	4	7	0	0
443	Promoc la valoració de l'aportació de cada alumne a l'aprenentatge, l'estima mútua i la solidaritat grupal.	13	8	2	0	0
444	Facilito l'expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals.	17	4	2	0	0

4.5: FAIG UN SEGUIMENT I UNA AVALUACIÓ DELS PROCESSOS I DELS RESULTATS DE L'APRENTATGE

451	Estimulo l'avaluació de les experiències individuals i una avaluació i grupals en els processos d'aprenentatge.	14	8	1	0	0
452	Formo els alumnes per a l'autoavaluació dels seus i els resultats aprenentatges durant el curs.	15	5	3	0	0
453	Notifico els resultats de l'avaluació amb puntualitat.	19	2	1	1	1
454	Aporto comentaris qualitatius en l'avaluació final dels alumnes	16	1	2	3	1

4.6.- PROMOC LA INTERACCIÓ I LA PARTICIPACIÓ

461	Promoc un clima i un ambient que facilitin i que estimulin el diàleg interactiu	16	5	2	0	0
462	Fomento la responsabilitat individual en l'acció comunicativa	16	6	1	0	0
463	Promoc la presa de posició en les discussions del grup	14	6	3	0	0
464	Formulo una síntesi final de les qüestions discutides	16	0	3	4	0
4.7 ESTIMULO ADQUISICIÓ D'HABILITATS TÈCNiques PER A L'ACCÉS I COMUNICACIÓ TRAVÉS DE LA INTRANET		0				
471	Ofereixo assistència i orientació per a l'ús d'habilitats tècniques del programari	6	2	8	3	4
472	Ofereixo suport tècnic actiu i immediat	2	2	4	5	10

CLIMA DE CENTRE		a	b	c	d	e
5	En quines tasques has tingut més dificultats o creus que no hi hauries pogut fer d'altra forma	0	13	0	0	16
6	Sobre la meua manera d'enfocar les sessions grupals aquest curs	10	9	4	0	
7	Realització de tutories individuals	12	2	9		
8	Realització de tutories en grup	12	1	8	3	
9	He fet propòsits per millorar els meus resultats per al proper curs:	4	11	3	5	
10	Les reunions del grup ATA, m'han ajudat a clarificar temes com pla d'estudis i els sistemes d'avaluació i han estat ben preparades,	17	3	1	2	0
11	- Preparació de les sessions (tutories individuals, recerca d'informació, tutorials grupals, etc.)	0	3	19	1	
12	Els cursos de formació han servit per resoldre dubtes o no ?	9	9	5	1	

8.3.4.2 Anàlisi del qüestionari de tutors (juny 2013).

ÍTEMS GRUP 1: TUTOR I FUNCIONS

ITEM 1.1: “*Has fet servir diferents estratègies d’acció tutorial? (acompanyar, orientar, guiar, equilibrar, facilitar, coordinar, compromís, referència i model, distància, implicació.....)*”

Anàlisi global:

Les diferents estratègies que s’han apuntat en el curs de formació han estat experimentades en diferents situacions pels tutors. L’espai de tutoria creat amb el propòsit d’acompanyar i orientar durant el procés formatiu amb la finalitat per una banda d’obtenir resultats més satisfactoris i per l’altra conèixer els interessos i les necessitats de cada alumne s’ha de lligar amb la formulació del projecte de vida de cadascú. Els recursos com: prendre distància, implicació, coordinació i ser un model han permès als tutors assajar i integrar els diferents models d’acció en la seva pràctica.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

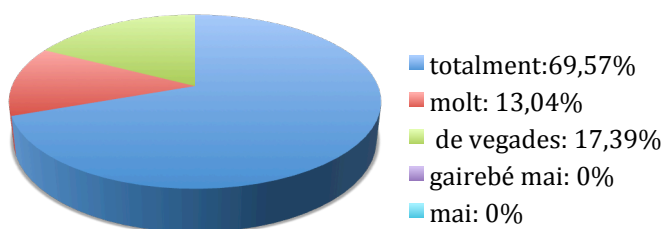
valor	total	%	rang
totalment	16	69,57	5
molt	3	13,04	4
de vegades	4	17,39	3
gairebé mai	0	0	2
mai	0	0	1
	23	100	

Gairebé un 70 % dels tutors manifesta un alt grau de conscienciació en les tasques i per això han contestat que han fet servir *totalment* aquestes estratègies.

No hi ha cap resposta en els rangs **1** i **2**: *gairebé mai* i *mai*

La suma de respostes dels rangs **5**, **4** i **3** és de 23, un 100 % en els valors *totalment*, *molt* i *de vegades*

UTILITZACIÓ ESTRATÈGIES D'ACCIÓ TUTORIAL 23 respostes



ITEM 1.2: “Has pogut transferir d’alguna manera els aprenentatges més teòrics en la practica de l’acció tutorial?”

Anàlisi global:

Entenem per transmissió de l’aprenentatge tota aquella sèrie de coneixements previs que posseeix la persona emissora mitjançant diferents tècniques (les quals poden ser formals o informals) i la interacció facin que s’absorbeixi la informació i es converteixi en coneixement. L’objectiu final ha d’èsser poder assimilar els continguts originals aplicats a una altra situació sense produir distorsions.

El coneixement ”adquirit” pot ser el mateix que es o un coneixement nou, derivat de diferents aportacions. En tot cas, es produeix un doble efecte positiu:

- per als propis tutors perquè es produeix un enriquiment del seu coneixement personal.
- per al centre perquè el coneixement transferit passa a ser un coneixement intern del propi centre que es pot gestionar autònomament respecte de les persones que van participar en la seva creació.

La transferència significa canvi. Aquesta transferència comença per transmetre coneixement, Aquest només s’aprèn fent, aplicant els nous coneixements, i adoptant la una nova forma de treballar.

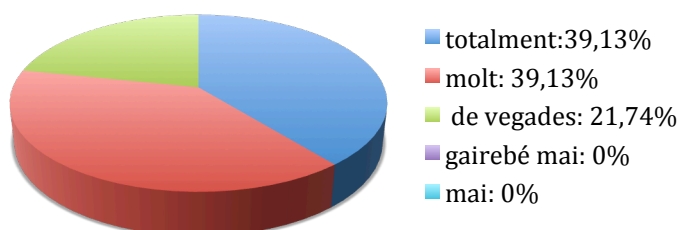
La transferència de l’aprenentatge com diu Ormord (2005) és quan “l’aprenentatge que té lloc en un moment determinat pot facilitar l’aprenentatge en un altre moment si, en el procés, l’individu aprèn com aprendre” (Ormord, 2005: 413).

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	9	39,13	5
molt	9	39,13	4
de vegades	5	21,74	3
gairebé mai	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

Gairebé un 40 % dels tutors manifesten que han pogut transferir *totalment* els aprenentatges teòrics a la pràctica, i no hi ha cap resposta a que no s’hagi fet *gairebé mai* ni *mai*. És significatiu que amb la suma dels valors: *totalment* i *molt* s’arribi al 78, 26 % de respostes, i que afegint el valor *de vegades* arribem al 100 %.

TRANSFERÈNCIES D'APRENTATGE 23 respostes



ITEM 1.3: “La formació rebuda i els seminaris amb la resta de companys t’han ajudat a resoldre dubtes i situacions reals ?”

Anàlisi global:

La capacitat per resoldre problemes i dubtes en les situacions reals amb èxit depèn de diversos factors relacionats amb el sistema de processament de la informació humana. Estem parlant de diversos factors: la capacitat de la memòria de treball, la codificació i l'emmagatzematge en la memòria a llarg termini, la recuperació de la memòria a llarg termini, la base de coneixement rellevant per al problema i la metacognició.

Tots aquests aspectes entre en joc quan estem davant d'un problema o dubte en una situació real.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

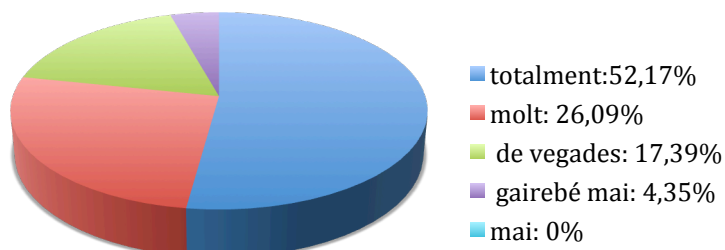
valor	total	%	rang
totalment	12	52,17	5
molt	6	26,09	4
de vegades	4	17,39	3
gairebé mai	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La meitat dels tutors (52,17 %) manifesten que la formació rebuda ha ajudat a resoldre dubtes en situacions reals.

Solament un 4,35 % diu que l'ha ajudat *gairebé mai* i cap tutor diu que *mai*.

La suma de les respostes de *totalment* i *molt* fan un 78,26 %, és a dir 2/3 parts dels tutors consideren que la formació ha estat de molta ajuda per la resolució de problemes.

RESOLUCIÓ DE DUBTES 23 respostes



ITEM 1.4: “T’has sentit prou informat de la tasca a fer després de la formació rebuda?”

Anàlisi global:

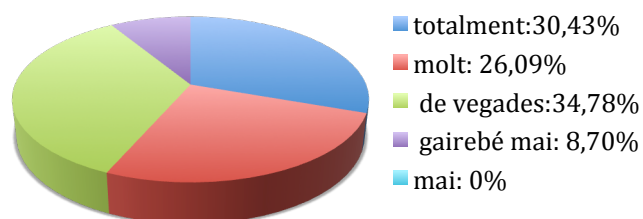
La sensació d’estar ben informat té a veure amb la seguretat i la identitat de cada tutor en la tasca. De tota manera una bona formació, un treball cooperatiu, i el consens entre el grup de tutors ajuda a aconseguir aquesta seguretat. El claustre com element distorsionant (de moment) en la tasca tutorial per una part, però també com element de pressió fa que la sensació d’estar informat es retroalimenti davant les resistències.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	7	30,43	5
molt	6	26,09	4
de vegades	8	34,78	3
gairebé mai	2	8,70	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

Un 30,43 % de tutors manifesten que s’han sentit *totalment* informats, davant un 8,70 % que diuen que *gairebé mai* s’han sentit informats. És important ressaltar que entre els valors *totalment* i *molt* arribem al 56,62 % i si sumem el valor *de vegades* arribem al 91,1 %, és a dir que en una proporció *molt* alta, els tutor s’han sentit informats *de vegades*, *molt* i *totalment*.

**SENSACIÓ D'ESTAR INFORMAT
23 respostes**



ITEM 1.5: “La teva implicació en la tasca ha anat augmentant a mesura que la feies?”

Anàlisi global:

Estem davant uns professionals de la música on la vocació ha estat l'element condicionant de la seva opció professional. Aquest professors s'han sentit interessats per les tasques de tutoria i ara com a tutors saben que la vocació esdevé implicació, i que aquesta en el seu treball amb els alumnes també es tradueix en resultats. Significa doncs que el coneixement i la seguretat en la tasca provoca més implicació i que aquesta retroalimenta el coneixement.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

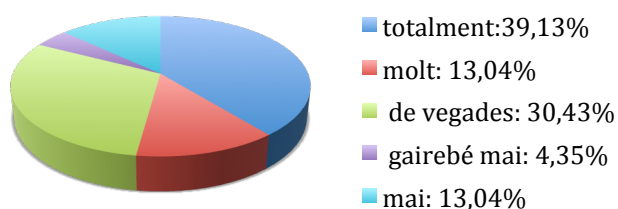
valor	total	%	rang
totalment	9	39,13	5
molt	3	13,04	4
de vegades	7	30,43	3
gairebé mai	1	4,35	2
mai	3	13,04	1
	23	100	

La moda dels resultats es situa en el valor *totalment* amb un 39,13 % de les respostes totals.

La suma dels dos rangs *molt* i *totalment* es de 52,17 %, significa que la meitat dels tutors s'han sentit implicats a mesura que la tasca es feia.

Solament hi ha un 13,04 % que diu que *mai* la qual cosa significa que no han sentit mes implicació a mesura que feien la tasca. L'ítem no explicita si és perquè els tutors ja estaven molts implicats en la tasca i per tant no podia fer més, o perquè no es considera un condicionant fer la tasca per pujar amb implicació.

AUGMENT DEL GRAU D' IMPLICACIÓ 25 respostes



ÍTEMS GRUP 2: COMPETÈNCIES GENERALS PER LA TASCA

ITEM 2.1: “T’ha servit la formació rebuda en relació al tipus de competències emocionals necessàries en cas de situacions de conflicte o desacords?”

Anàlisi global:

Diversos estudis ja han demostrat que existeix una correlació inversa entre les dimensions de la competència emocional i les dificultats quotidianes. Aquestes dades ens permeten afirmar que seria de gran interès desenvolupar programes de desenvolupament de les competències emocionals enfocats a la prevenció i disminució de les dificultats quotidianes en que es troba el professorat.

Ens ha suscitat interès saber el grau de capacitat per resoldre aquestes problemàtiques diàries tenint en compte quin tipus de competències s’han utilitzat.

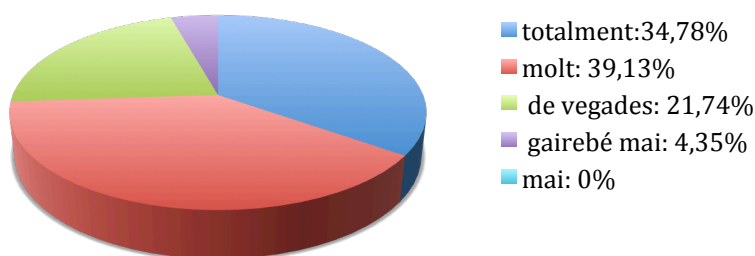
En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	8	34,78	5
molt	9	39,13	4
de vegades	5	21,74	3
gairebé mai	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

Les respostes donades sobre com els tutors han posat en joc les competències emocionals diuen que un 34,78 % ho han fet considerant que la formació rebuda els ha servit *totalment*.

No hi ha cap resposta que digui que *mai* ha servit la formació, i si sumen els valors *totalment* i *molt* surt que un 73,91 % dels tutors ho han utilitzat.

UTILITAT DE LA FORMACIÓ 23 respostes



ITEM 2.2: “ *Has pogut considerar en la teva tasca de tutor els principis de: l’anonimat, respecte a la diferència, desenvolupament, creixement, honestedat, confidencialitat, disponibilitat, promotor de la construcció personal i respecte,....?*”

Anàlisi global:

Els principis que orienten la tasca tutorial expressats en l’apartat del marc teòric corresponent han de ser part intrínseca a la funció tutorial. Els tutors tenint en compte aspectes deontològics han de poder i saber respectar aquests principis.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

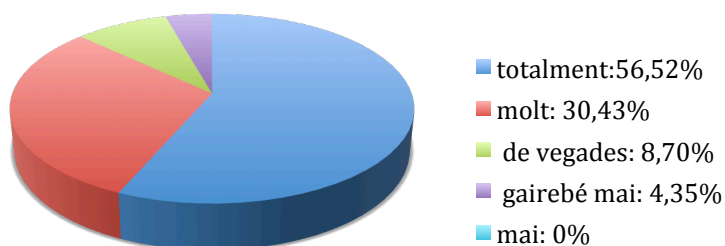
valor	total	%	rang
totalment	13	56,52	5
molt	7	30,43	4
de vegades	2	8,70	3
gairebé mai	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

No hi ha cap resposta que es refereixi a que *mai* s’ha considerat aquests principis.

Hi ha un 43,5% de respostes que diuen que *gairebé mai* s’ha pogut fer, i explicitem que potser no s’ha fet gaire per falta de formació o també de reflexió sobre el que estàvem fent (potser ja es feia i no s’havia reflexionat)

D’altra banda, la moda s’estableix sobre el valor *totalment* amb un 56,52 %, i ens situem amb un 86,95 % si sumem les respostes que es refereixen a que s’ha fet *totalment* i *molt*.

CONSIDERACIÓ DE PRINCIPIS
23 respostes



ITEM 2.3: “ Les estratègies mostrades sobre comunicació (escoltar, fer preguntes, no jutjar.....) han pogut ser aplicades a l’aula de tutoria de manera natural?”

Anàlisi global:

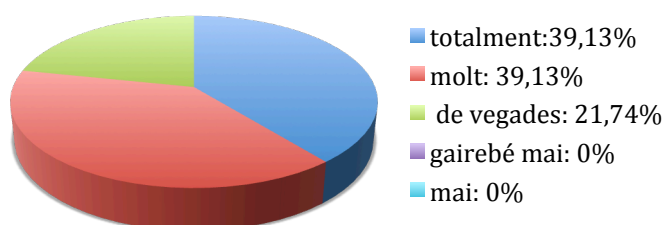
Els aspectes comunicatius i de relació són bàsics en la tasca tutorial. En la formació s’ha donat estratègies per aplicar a l’aula de tutoria tant en la comunicació amb el grup com amb l’alumne individualment.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	9	39,13	5
molt	9	39,13	4
de vegades	5	21,74	3
gairebé mai	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

Les respostes han estat del 100 % en relació a que s’han aplicat estratègies amb valors que inclou *totalment*, *molt* i *de vegades*. Si ens fixem amb *totalment* i *molt* sumem 78,26 %, deixant solament un 21,74 % al *de vegades*. Cap resposta ha dit que *gairebé mai* o *mai* s’han aplicat.

APLICACIÓ D'ESTRATÈGIES
23 respostes



ITEM 2.4: “Creus que els alumnes han pogut establir amb tu com a tutor una relació complementària?”

Anàlisi global:

Segons la teoria de la comunicació de Watzlawick (1981) les relacions poden ser simètriques o complementàries. La relació simètrica és aquella en que les persones que estableixen la relació tendeixen a rivalitzar, i entrar en competència. En la relació complementària, la conducta d'un complementa a la de l'altre, i alhora, una tendeix a afavorir l'altre.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	6	26,09	5
molt	6	26,09	4
de vegades	7	30,43	3
gairebé mai	4	17,39	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

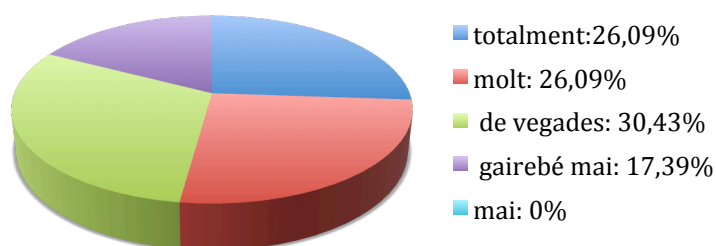
Les respostes donades sobre si la relacions que s'han establert amb l'alumnat han estat complementàries situen la moda en el valor *de vegades* amb un 30,43 %.

No hi ha cap resposta que digui que *mai* s'ha establert una relació complementària.

La suma dels valors *totalment* i *molt* han obtingut un 52,18 % de respostes.

Hi ha un 17,39 % de respostes que identifiquen que *gairebé mai* s'ha establert una relació complementària i també es comprensible, ja que en la relació alumne- tutor, la part de l'alumne de com ell vulgui relacionar-se també condiciona el tipus de relació.

**ESTABLIMENT D'UNA RELACIÓ
COMPLEMENTÀRIA
23 respostes**



ITEM 2.5: “Ha millorat el procés de retorn de responsabilitat de l’alumnat en relació als seus interessos? (constància i treball per conquerir la fita)”.

Anàlisi global:

Entenem per responsabilitat la capacitat de dur a terme els compromisos adquirits i d’assumir les conseqüències dels propis actes. En l’àmbit del Conservatori es tractaria doncs d’aconseguir que l’alumnat es comprometí en el seu propi procés d’aprenentatge, és a dir, que sabés quins són els seus deures i dur-los a terme de la forma més autònoma possible

L’esforç i la responsabilitat s’haurien de concretar en el compromís de l’alumnat amb el seu propi procés d’aprenentatge. En aquest sentit, la responsabilitat comporta establir uns objectius, comprometre’s i esforçar-se per tal d’assolir-los. També hauria d’implicar la consolidació de l’hàbit d’estudi,, així com el fet d’aprendre a compaginar el temps d’oci amb el de les obligacions. Cal tenir en compte que l’esforç és el resultat d’un procés en el qual també intervé la motivació perquè l’alumnat assoleixi els seus objectius. Conèixer els seus interessos i despertar la seva motivació facilitarà aquest procés.

L’esforç no sempre és garantia d’èxit, les diferents capacitats i habilitats que puguin tenir els nostres alumnes també són factors decisius. Per aquest motiu, cal ajudar l’alumnat perquè conegui i assumeixi les pròpies limitacions i tolerin la frustració quan no assoleixin les seves fites. A més, els resultats de l’esforç no sempre són visibles a curt termini i cal engrescar-los perquè siguin constants.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	4	17,39	5
molt	3	13,04	4
de vegades	10	43,48	3
gairebé mai	6	26,09	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda es troba en el valor *de vegades* amb un 43,48 % de respostes. No sempre així aquest retorn es produeix. L’alumnat en aquesta edat està en un període de reconeixement propi, de nous plantejaments i d’adaptacions i per tant és possible que molts alumnes encara no hagin assolit aquesta responsabilitat.

No hi ha cap resposta que es refereixi al *mai*, i si sumem els valors *totalment*, *molt* i *de vegades* tenim 73,91 % de respostes.

**PROCÉS DE RETORN DE
RESPONSABILITAT
23 respostes**



- totalment:17,39%
- molt: 13,04%
- de vegades: 43,48%
- gairebé mai: 26,09%
- mai: 0%

ÍTEMS GRUP 3: COMUNICACIÓ I CULTURA DE CENTRE

ITEM 3.1: “Consideres que són d’interès els temes escollits en les reunions del grup ATA per al teu grup de tutoria?”.

Anàlisi global:

Considerem important la visió del tutor quan a si considera d’interès per els alumnes els temes que es tracten a les sessions ds tutoria. Ell o ella amb el contacte que té amb l’alumnat pot captar tota la comunicació no verbal que es produeix en aquests espais per poder constatar si realment interessen els temes o no tant.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

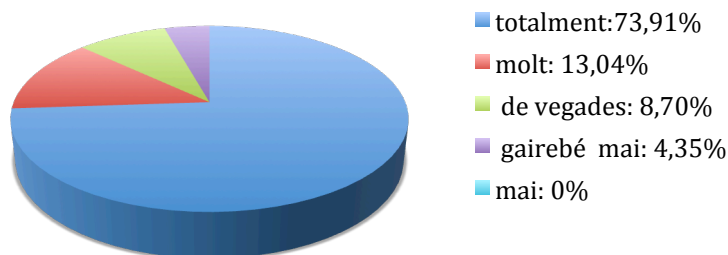
valor	total	%	rang
totalment	17	73,91	5
molt	3	13,04	4
de vegades	2	8,70	3
gairebé mai	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

Gairebé 2/3 parts dels tutors (73,91 %) consideren el valor *totalment* com interès total amb els temes tractats.

Cap tutor respon que no tinguin *mai* interès (0 %).

És significatiu que amb la suma dels valors: *totalment* i *molt* s’arribi al 86,95 % de respostes, i que afegint el valor *de vegades* (8,70 %) arribem al 95,65 %.

INTERÈS DELS TEMES 23 respostes



ITEM 3.2: “El contingut de les temàtiques ha estat nou per tu?”.

Anàlisi global:

El contingut de la temàtica a treballar en el curs de formació va ser triat per la formadora després d’haver fet una sessió introductòria amb els assistents i que aquests li expliquéssim la singularitat del nostre centre.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

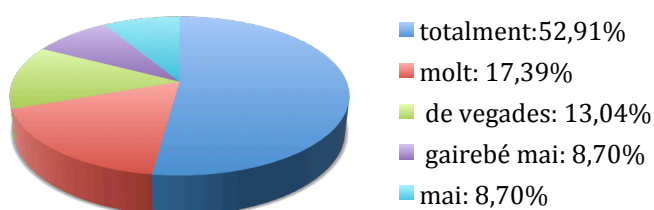
valor	total	%	rang
totalment	12	52,17	5
molt	4	17,39	4
de vegades	3	13,04	3
gairebé mai	2	8,70	2
mai	2	8,70	1
	23	100	

Els tutors manifesten en un 52,17 % que els continguts del curs van ser *totalment* nous. En aquest valor *totalment*, també està situada la moda.

La suma dels valors *gairebé mai* i *mai* és un 17,40 % i es refereix a que aquests tutors ja coneixien alguns temes o tots dels que es van tractar

Si considerem junts els valors *totalment* i *molt* veiem que més de 2/3 parts dels tutors (un 69,56 %) consideren que els temes tractats en la formació van ser *molt* nous per a ells.

NOVETAT DEL CONTINGUT 23 respostes



ITEM 3.3: “Creus que el grau d’implicació en les activitats de tutoria de la resta de professorat s’ha incrementat gràcies a la teva tasca?”

Anàlisi global:

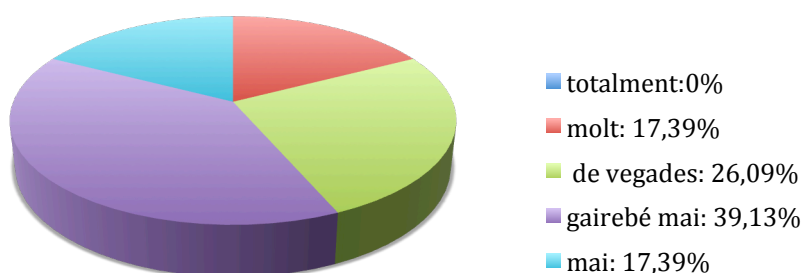
Es pregunta sobre una apreciació personal i per tant no sabem exactament en la realitat en quin grau això s’ha produït i si és que s’ha produït.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	0	0,00	5
molt	4	17,39	4
de vegades	6	26,09	3
gairebé mai	9	39,13	2
mai	4	17,39	1
	23	100	

Els tutors han percebut que la implicació de la resta del claustre no ha augmentat ja que responen amb el valor *gairebé mai* un 39,13 % (la moda es situa en aquest valor). Hi ha un 17,39 % que responen que no hi ha hagut *mai* augment de la implicació que contrasta amb el mateix % en els que responen que hi ha hagut *molt* més implicació. Un 26,09 % dels tutors diu que *de vegades* hi ha hagut un augment en la implicació. Es fa difícil treure una conclusió objectiva ja que les dades són disperses, i detectem que tenen *molt* a veure amb l’apreciació personal de cadascú.

**INCREMENT DE LA IMPLICACIÓ
23 respostes**



ITEM 3.4: “Ha millorat el teu grau de satisfacció respecte de la dinamització del professorat en general?”.

Anàlisi global:

Aquest ítem té en compte la valoració que fa el tutor respecte al grau de dinamització que s’ha impulsat en el claustre. Aquest aspecte fa referència a la participació, a l’organització de nous projectes i a la implicació en ells, a la innovació, i com tot això es fa des del centre i per el centre.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

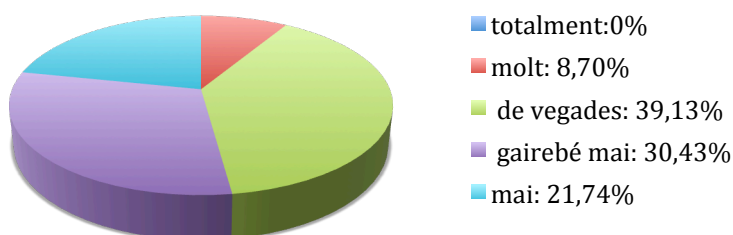
valor	total	%	rang
totalment	0	0,00	5
molt	2	8,70	4
de vegades	9	39,13	3
gairebé mai	7	30,43	2
mai	5	21,74	1
	23	100	

Els tutors apunten amb un 30,43 % que aquesta dinamització no ha existit *gairebé mai*, i *mai* amb un 21,74 %. Aquests dos valors junts sumen un 52,17 %, més de la meitat de les respostes total.

La moda en canvi es posiciona en el valor *de vegades* amb un 39,13 %.

Sembla que el grau de dinamització del professorat no és el desitjable, però que hi ha una voluntat a créixer en aquest sentit.

**SATISFACCIÓ RESPECTE A LA
DINAMITZACIÓ DEL PROFESSORAT
23 respostes**



ITEM 3.5: “Les estratègies de comunicació que s’han mostrat t’han vinculat de manera diferent amb els companys i alumnes?”.

Anàlisi global:

Ja hem parlat d’estratègies comunicatives i de vinculació en l’apartat del marc teòric i ara aquí s’intenta investigar si aquestes estratègies han facilitat la comunicació i per els vincles creats.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

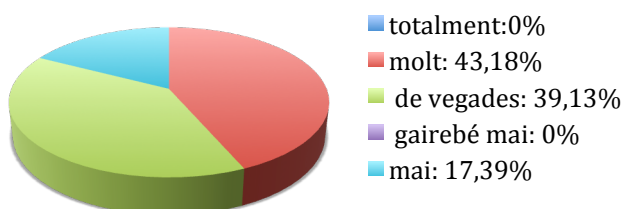
valor	total	%	rang
totalment	0	0,00	5
<i>molt</i>	10	43,48	4
de vegades	9	39,13	3
gairebé mai	0	0,00	2
mai	4	17,39	1
	23	100	

Sembla ser que les estratègies han afectat al tipus de vinculació que s’ha establert amb alumnes i companys. Tenim que un 43,48 % de tutors ha contestat que ha afectat *molt* i un 39,13 % ha contestat *de vegades*.

La moda s’estableix en el valor *molt*, però si sumen els valors *molt* i *de vegades* tenim un 82,61 % de respostes.

Un 17,39 % considera que *mai* ha afectat cap tipus d’estratègia.

**VINCULACIÓ DIFERENT SEGONS
ESTRATÈGIA
23 respostes**



ÍTEMS GRUP 4: COMPETÈNCIES BÀSIQUES DEL TUTOR

Secció 4.1: ORIENTO LA INSERCIÓ DELS ALUMNES

ITEM 4.1.1: “Convido els alumnes a realitzar la seva presentació”.

Anàlisi global:

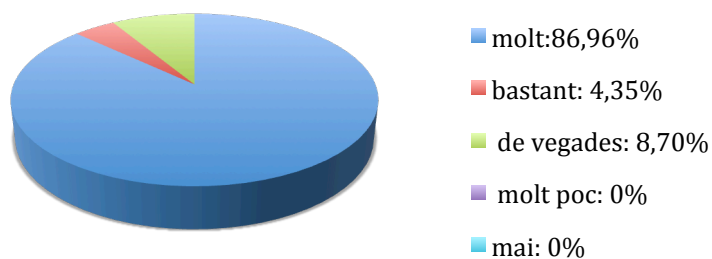
Millorar les habilitats a l'hora de parlar en públic porta beneficis que van més enllà del fet de saber presentar-se. La sensació de por, d'amenaça, nervis i tremolor en la veu són indicis de que la persona té por de parlar en públic. Treballar des de la presentació de qui som i que fem, temes concrets i de manera organitzada pot ajudar a superar l'angoixa i agafar seguretat. Els músics que s'han d'acostumar a la presentació pública, moltes vegades experimenten més aquesta angoixa quan han de parlar en públic que quan toquen.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	20	86,96	5
bastant	1	4,35	4
de vegades	2	8,70	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

En el quadre i en el cercle següent es veu que el 86,96 % dels tutors conviden *molt* a l'alumnat a presentar-se La moda també s'estableix en aquest valor de *molt*. No hi ha cap resposta en relació a *molt poc* i *mai*.

CONVIDO ELS ALUMNES A PRESENTAR-SE 23 respostes



ITEM 4.1.2: “Facilito el coneixement entre docent, tutor i alumnes”.

Anàlisi global:

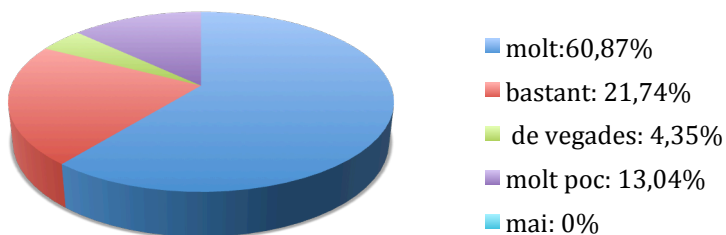
El fet de facilitar la participació i interacció entre els alumnes, ens porta a un coneixement entre els alumnes que fa que el docent també els conegui millor.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	14	60,87	5
bastant	5	21,74	4
de vegades	1	4,35	3
molt poc	3	13,04	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

Els tutors responen amb un 60,87 % al valor *molt*, que és on també es situa la moda. Si sumem els valors dels rangs **5** i **4** tenim que el 82,61 % dels tutors ho fan *molt* i *bastant*. Només hi ha un 13,04 % que diuen que es fa *molt poc* i un 0 % que no es fa *mai*.

FACILITO EL CONEIXEMENT MUTU 23 respostes



ITEM 4.1.3: “Ofereixo informació sobre el Conservatori”

Anàlisi global:

Una de les funcions de l'acció tutorial és la informació. L'estructura del centre, com ens organitzem, que fem i com es fa, són paràmetres dels quals l'alumnat necessita estar informat per a poder integrar –se i sentir-se part de tot el col·lectiu.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

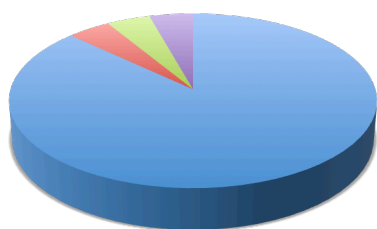
valor	total	%	rang
molt	20	86,96	5
bastant	1	4,35	4
de vegades	1	4,35	3
molt poc	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda dels valors s'estableix en el valor *molt* amb el 86,96 % de respostes. Si sumem els valors dels rangs **5** i **4** tenim que el 91,31 % dels tutors diuen oferir informació amb uns valors de *molt* i *bastant*

Només hi ha un 4,35 % que diuen que es fa *molt poc* i un 0 % que no se'n dona *mai*.

OFEREIXO INFORMACIÓ

23 respostes



- molt: 86,96%
- bastant : 4,35%
- de vegades: 4,35%
- molt poc: 4,35%
- mai: 0%

ITEM 4.1.4: “Dono a tots l’acollida, l’ajuda i la seguretat necessàries.”

Anàlisi global:

L’acollida és el conjunt sistemàtic d’actituds i actuacions que el Conservatori posa en funcionament per acompanyar els nous alumnes en la vida i la cultura del centre i, alhora, fer-los participants dels projectes que s’hi desenvolupen.

L’estructura organitzativa que permet plantejar l’acollida com un procés gradual i seqüenciat en el temps, no ha de quedar restringida a un primer contacte o trobada inicial. Els processos d’acollida mereixen una atenció especial dins el projecte de convivència de centre perquè, com a primer moment de socialització, poden esdevenir un element clau per a la creació de vincles, per establir un bon clima relacional i per afavorir la implicació en el Conservatori de tots els seus membres. Dins d’aquest procés, i en el cas de l’acollida a les famílies, la carta de compromís educatiu és un document clau que permet formalitzar la seva coresponsabilitat i implicació amb el Conservatori.

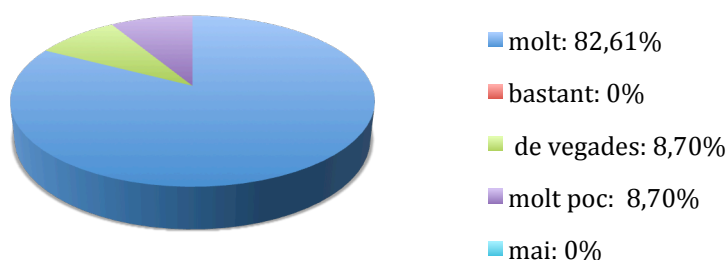
En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	19	82,61	5
bastant	0	0,00	4
de vegades	2	8,70	3
molt poc	2	8,70	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda dels valors s’estableix en el valor *molt* amb el 82,61 % de respostes.

Hi ha un 17,40 % que manifesten donar acollida *de vegades* i *molt poc*. En aquest és de suposar que són les respostes que corresponen a aquells tutors que no tenen alumnes nous o sigui els de 3r a 6è curs, igualment que hi ha un 0 % que diu que no en dona *mai*.

DONO ACOLLIDA
23 respostes



Secció 4.2: PORTO UN REGISTRE DE CADA ESTUDIANT

ITEM 4.2.1: “Registro les dades personals i acadèmiques de cada estudiant”.

Anàlisi global:

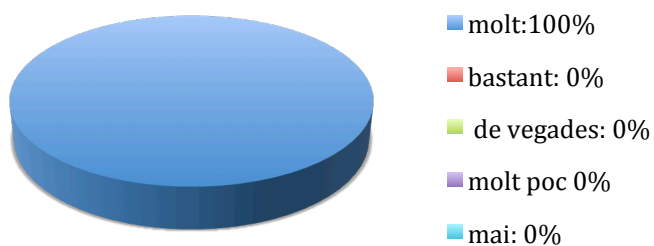
Segons el PAT i la Guia d'Acció Tutorial hi ha que portar un registre de cada alumne quan a les accions tutorialis.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	23	100,00	5
bastant	0	0,00	4
de vegades	0	0,00	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

Tots els tutors manifesten que porten un registre de les dades de cada alumne amb el valor 100 % que correspon a *molt*

REGISTRO LES DADES PERSONALS i ACADÈMIQUES 23 respostes



ITEM 4.2.2: “Controlo l’assistència de l’alumnat”.

Anàlisi global:

El control de l’assistència en les classes és normatiu, tot i que l’alumnat no acostuma a faltar. En les sessions de tutoria grupal també s’ha demanat aquest control tot i que no és una norma que ho estableixi com a obligació en tots els cursos.

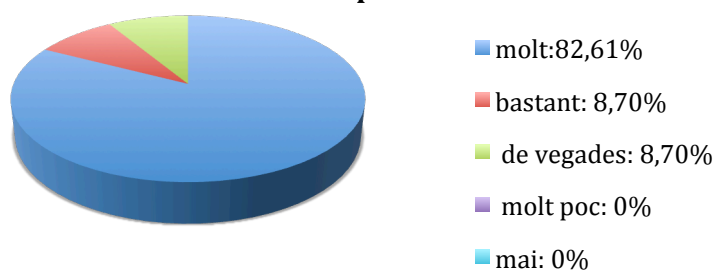
En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	19	82,61	5
bastant	2	8,70	4
de vegades	2	8,70	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

Un 82,61 % dels tutors controla *molt* l’assistència dels tutoritzats a les classes en general i un 17,40 % ho fan *bastant i de vegades*.

No hi ha cap tutor que no ho faci *mai*.

CONTROLLO L'ASSISTÈNCIA
23 respostes



ITEM 4.2.3: “Confirmo els resultats de les avaluacions”.

Anàlisi global:

La gestió de les juntes d’avaluació i el control dels resultats de les avaluacions és una funció del tutor.

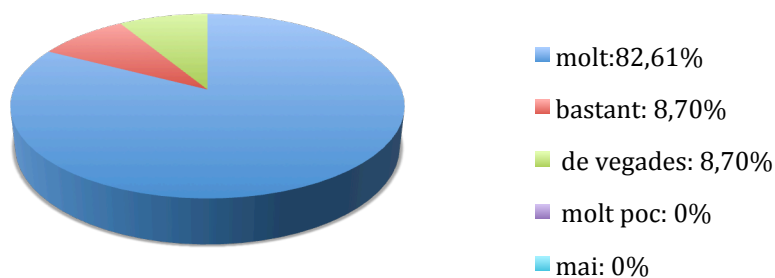
En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	19	82,61	5
bastant	2	8,70	4
de vegades	2	8,70	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

Els comentaris i la confirmació que es fa del resultat de les avaluacions estableixen la moda en el valor *molt* amb un 82,61 %.

Un 0 % correspon a les respostes als valors *mai* i *molt poc*.

CONFIRMO EL RESULTAT DE LES AVALUACIONS `23 respostes



Secció 4.3: FACILITO LA RESOLUCIÓ DE DUBTES I LES ENTREVISTES

ITEM 4.3.1: “*Proposo gradualment objectius formatius assolibles*”.

Anàlisi global:

Els objectius que es plantegin han de ser consistents i en principi haurien de complir amb les següents condicions: haurien de ser específics, mesurables, assolibles, realistes i limitats en el temps. Bàsicament ens quedem amb el tercer d'ells que en certa manera engloba als altres ja que els objectius proposats han de poder aconseguir-se tenint en compte els recursos i les capacitats a disposició de cadascú.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	15	65,22	5
bastant	6	26,09	4
de vegades	2	8,70	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

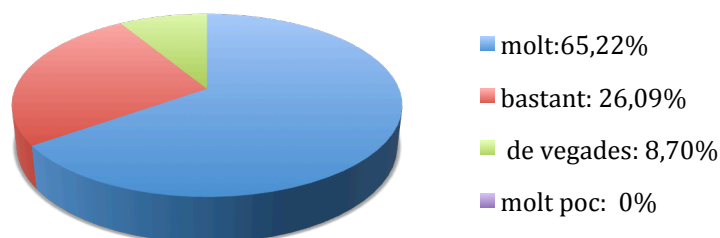
La moda dels valors s'estableix en el valor *molt* amb el 65,22 % de respostes.

Si sumem les respostes dels rangs **5** i **4** tenim un 91,31 % que significa que els tutors fixen objectius *molt* i *bastant*.

Hi ha un 8,70 % que manifesta establir objectius *de vegades*.

Hi ha un % en relació al valor *mai*.

PROPOSO OBJECTIUS
23 respostes



ITEM 4.3.2: “Convido a fer la recerca d’informació complementària a diverses fonts.

Anàlisi global:

Fomentar l'intercanvi d'informació i l'actualització de coneixements mitjançant la recerca en diverses fonts és un requeriment de la formació del segle XXI. Des dels espais del Conservatori això també es desenvolupa.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	12	52,17	5
bastant	1	4,35	4
de vegades	9	39,13	3
molt poc	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

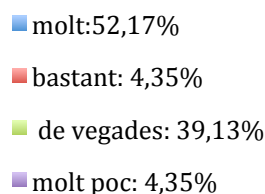
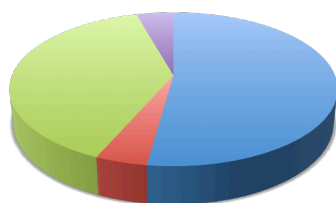
En el quadre i en el cercle següent es veu que el 52,17 % dels tutors conviden molt a l'alumnat a fer recerca i buscar altres fonts d'informació.

La moda també s'estableix en aquest valor de molt.

No hi ha cap resposta en relació a mai.

Si es sumen els rangs de molt, bastant i de vegades tenim un valor d'un 95,85 %, la qual cosa vol dir que és una estratègia que està bastant integrada en la manera de fer del centre.

CONVIDO A LA RECERCA D'INFORMACIÓ 23 respostes



ITEM 4.3.3: “Acompanyo cada alumne en el procés d’integració al centre”.

Anàlisi global:

La paraula integració té un significat molt bàsic des del punt de vista pedagògic ja que ens hi referim quan entrem en un procés d’incorporació de persones, o elements a un grup que li és aliè., i això comporta un cert remodelatge del grup en una vessant educativa. Significat profund perquè la integració comporta no sols mobilitzar mecanismes externs a la persona que s’integra sinó que aquesta també posa en joc estratègies, actituds i accions que pot ser no s’haurien ni pensat si no hagués estat així.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	17	73,91	5
bastant	4	17,39	4
de vegades	1	4,35	3
molt poc	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

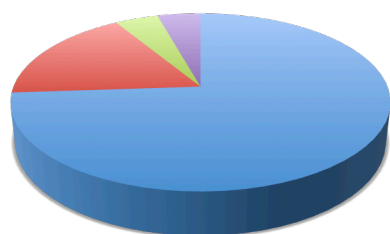
Les respostes donades sobre en quin nivell s’ha establert l’acompanyament en el procés d’integració al centre fixen la moda en el valor *molt* amb un 73,91 %.

Si sumem els valors **5** i **4**: *molt* i *bastant* el resultat és del 91,39 %.

No hi ha cap resposta que digui que *mai* s’ha establert aquest acompanyament.

Hi ha un 8,70 % de respostes que identifiquen els valors *molt poc*: **2** i *de vegades*: **1** com que no s’ha fet aquest acompanyament.

ACOMPANYO L'ALUMNE 23 respostes



■ molt:73,91%
■ bastant: 17,39%
■ de vegades: 4,35%
■ molt poc: 4,35%
■ mai: 0%

ITEM 4.3.4: “Responc ràpidament les preguntes “.

Anàlisi global:

Considerem que la resposta a una pregunta o sol·licitud de l’alumne ha de ser operativa, eficaç i útil. Per tant el temps que es pugui tardar en donar resposta pot afectar als supòsits anteriors.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

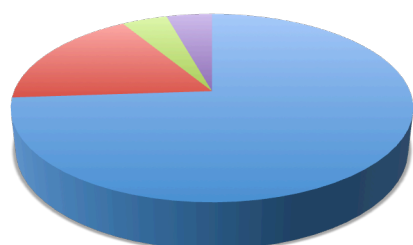
valor	total	%	rang
molt	17	73,91	5
bastant	4	17,39	4
de vegades	1	4,35	3
molt poc	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda s’estableix en el valor *molt* amb un 73,91 % de respostes.

Si sumem els valors **5** i **4**: *molt* i *bastant* el resultat és del 91,39 %.

En el valor *mai* hi ha 0 respostes, la qual cosa significa que cap tutor triga a respondre les preguntes.

RESPONC LES PREGUNTES RÀPIDAMENT 23 respostes



- molt:73,91%
- bastant: 17,39%
- de vegades: 4,35%
- molt poc: 4,35%
- mai: 0%

ITEM 4.3.5: “Ofereixo als alumnes retroalimentació de motivació, explicativa, o de seguiment, etc..”

Anàlisi global:

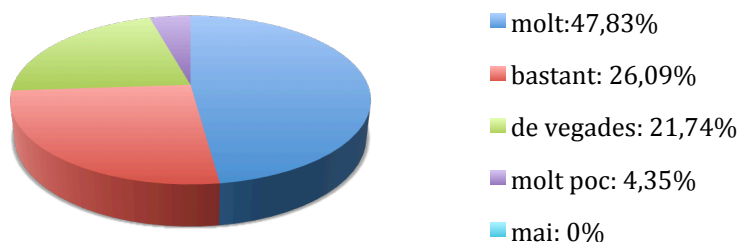
En una organització, la **retroalimentació** (*feedback*) és el procés de compartir informació, observacions, preocupacions i suggeriments amb una altra persona. La retroalimentació es un procés bidireccional. Aquest procés produeix molts efectes que de vegades que encara que siguin previsibles, altres no ho són, i per tant es requereix la posada en marxa del pensament creatiu per tal d’adaptar-se a les noves situacions. Aquest feedback que es produeix entre tutor i alumne porta a l’establiment de diferents tipus de relacions i vincles.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	11	47,83	5
bastant	6	26,09	4
de vegades	5	21,74	3
molt poc	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

No hi ha cap resposta que es refereixi a que *mai* s’ha establert cap tipus de feed-back. Hi ha un 4,35 % de respostes que diuen que *gairebé mai* s’ha pogut establir D’altra banda, la moda s’estableix sobre el valor *molt* amb un 47,83 %, i ens situem gairebé en 2/3 parts de les respostes amb un 73,92 % si sumen les respostes que es refereixen a que s’ha fet *molt* i *bastant*

OFEREIXO RETROALIMENTACIÓ
23 respostes



ITEM 4.3.6: “Vinculo els nous continguts tractats amb el coneixements previs que tinguin “

Anàlisi global:

Els coneixements previs són un concepte que s'utilitza per referir-nos a l'aprenentatge *significatiu* que es la contraposició a l'aprenentatge basat solament en la memòria. Per tal que hi hagi aprenentatge significatiu s'ha d'atribuir un significat a un nou contingut. I per tant hi ha d'haver: assimilació que vol dir enganxar les idees prèvies de l'alumne (coneixement previ que actua com a ancoratge) i una acomodació dintre les estructures mentals.

El tutor fa que l'aprenentatge sigui significatiu fent que cada individu aprengui interioritzant els estímuls, i fent que l'alumnat els adapti als seus esquemes i estructures prèvies. Aquests esquemes i estructures no són rígids sinó flexibles i es van modificant per a adaptar-se a una realitat que també canvia.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

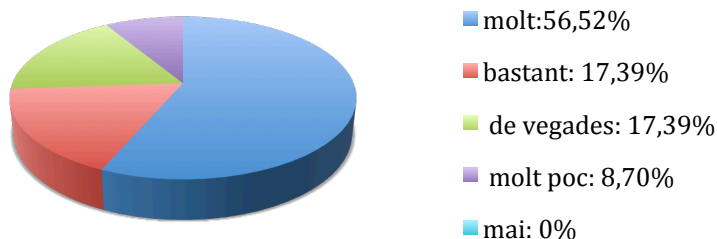
valor	total	%	rang
molt	13	56,52	5
bastant	4	17,39	4
de vegades	4	17,39	3
molt poc	2	8,70	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda dels resultats es situa en el valor *molt* amb un 56,52 % de les respostes totals. La suma dels dos rangs *molt* i *bastant* (5 i 4) és de 73,91 %, significa que 2/3 parts gairebé dels tutors han sentit que vinculaven els temes tractats amb els coneixements previs de l'alumnat.

Solament hi ha un 8,70 % que diu que ho ha fet *molt poc* (2).

No hi ha cap resposta que digui que *mai* (1) s'ha fet

VINCULO ELS NOUS CONTINGUTS 23 respostes



Secció 4.4: CONTRIBUEIXO AL DESENVOLUPAMENT COGNITIU I SOCIO-AFECTIU DE L'ALUMNE

ITEM 4.4.1: “*Proposo continguts relacionats amb l'experiència, desenvolupament i/o l'interès dels alumnes.*”

Anàlisi global:

En base a la retroalimentació amb l'alumnat i resta de professorat, el tutor és lliure de proposar nous temes d'interès per l'alumnat.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

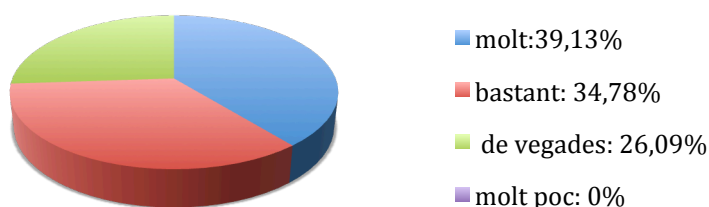
valor	total	%	rang
molt	9	39,13	5
bastant	8	34,78	4
de vegades	6	26,09	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda s'estableix en el valor molt amb un 39,13 %, seguida de seguida del valor bastant amb 34,78 % de respostes.

Els valors molt poc i mai tenen un 0 % de respostes.

Per tant podem dir que els tutors proposen temes molt, bastant i de vegades amb un 100 % de respostes que és la suma dels tres valors.

PROPOSO CONTINGUTS
23 respostes



ITEM 4.4.2: “Genero la discussió i el pensament divergent”.

Anàlisi global:

El pensament divergent és una operació cognitiva, mitjançant la qual, a partir d’una informació concreta, el subjecte és capaç de generar múltiples informacions relacionades. La producció d’alternatives noves i lògiques pot provenir de la memòria, o de modificacions de continguts memoritzats que puguin servir per satisfer un determinat criteri. Hi ha una relació directa entre el pensament creatiu i el divergent com: la fluïdesa (grau d’associació entre elements), la flexibilitat i l’originalitat. Com a estudiant de música, l’alumnat del Conservatori té bastant desenvolupat aquest tipus de pensament en la pràctica musical, i es tracta de potenciar-lo en altres activitats tangencials a la música.

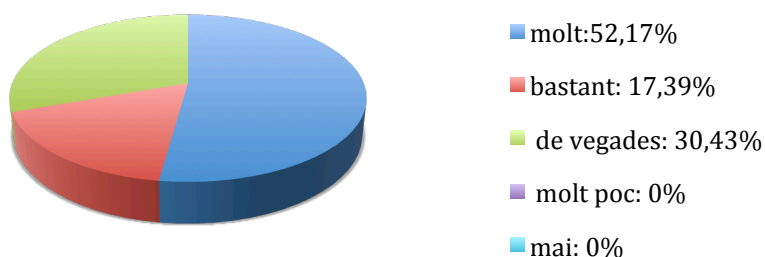
En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	12	52,17	5
bastant	4	17,39	4
de vegades	7	30,43	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda es fixa en el valor *molt* amb un 52,17 %, i la suma dels valors 5, 4 i 3 és d’un 100 %, per tant els tutors generen el pensament divergent *molt*, *bastant* i *de vegades*, o sigui que és una estratègia habitual.

Cap tutor ha dit que *mai* es faci.

GENERO DISCUSIÓ DIVERGENT 23 respostes



ITEM 4.4.3: “Promoc la valoració de l’aportació de cada alumne a l’aprenentatge, l’estima mútua i la solidaritat grupal”.

Anàlisi global:

Els espais de reflexió per escoltar-nos en el conservatori poden canviar metodologies i crear àmbits pedagògics per a una acció educativa basada en una tutoria que tingui en compte a cada alumne de manera personal. Sabem que qualsevol interacció entre dues persones, es vulgui o no, conscientment o inconscientment, representa un procés d’influència recíproca. Generalment, les relacions afectives s’estableixen a partir del diàleg com una forma de trobar-se amb l’altre.

Dialogar representa no només una competència relacional útil sinó també una manera de millorar-se un mateix i el món que ens envolta. Però escoltar no és fàcil, suposa un aprenentatge i una reflexió constant. L’escolta activa implica la voluntat de comprendre, ser empàtics, d’iniciar un diàleg constructiu, requereix una oïda càlida que ens permeti ser receptiu a l’altre.

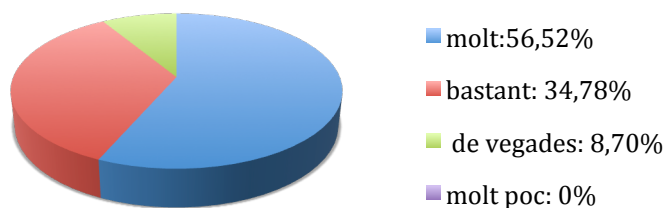
En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	13	56,52	5
bastant	8	34,78	4
de vegades	2	8,70	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda s’estableix en el valor *molt* amb un 56,52 %, i la suma dels valors 5, 4 i 3 és d’un 100 %, per tant els tutors promouen la valoració de les aportacions de l’alumnat, l’estima i la cooperació *molt*, *bastant* i *de vegades*.

Cap tutor ha dit que *mai* es faci.

PROMOC LA VALORACIÓ DE LES APORTACIONS
23 respostes



ITEM 4.4.4: “Facilito l’expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals”.

Anàlisi global:

En un espai d’obertura, de col·laboració i cooperació mútua, és més fàcil que l’alumnat es senti confiat i pugui transmetre les seves necessitats i dubtes.

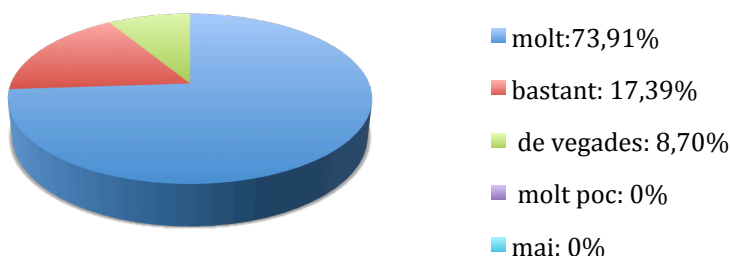
En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	17	73,91	5
bastant	4	17,39	4
de vegades	2	8,70	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

El valor *molt* amb un 73,91 % és la moda de la distribució de freqüències. La suma dels rangs 5, 4, i 3 és de 100 % per tant podem dir que els tutors faciliten *molt*, *bastant* i *de vegades* l’expressió de dubtes, dificultats i necessitats individuals.

Els valors *molt poc* i *mai* tenen un 0 % de respostes.

FACILITO EXPRESSAR DUBTES 23 respostes



Secció 4.5: FAIG UN SEGUIMENT I UNA AVALUACIÓ DELS PROCESSOS I DELS RESULTATS DE L'APRENTATGE

ITEM 4.5.1: “Estimulo l'avaluació de les experiències individuals i grupals en els processos d'aprenentatge”.

Anàlisi global:

L'avaluació es considera una eina clau per donar a conèixer la validesa de les intervencions i els resultats de la feina realitzada. L'avaluació dels projectes de treball en la tutoria grupal ha de ser útil en el sentit que ha de facilitar resultats rellevants i comprensibles i recomanacions factibles pel propi grups de tutors, pel centre i per la planificació. Ha de ser també integrada en el procés de desenvolupament, sense requerir recursos addicionals. I ha de ser factible i eficient, per tant ha de formar part de les dedicacions assignades al projecte de tutoria i per tant ha de realitzar-se de forma eficient en temps i cost. El temps i l'esforç ha de ser proporcional a les dedicacions que implica el desenvolupament total del projecte i no hauria de representar més temps.

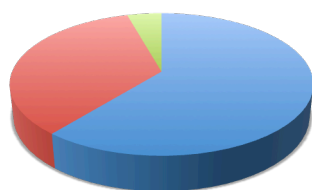
En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	14	60,87	5
bastant	8	34,78	4
de vegades	1	4,35	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda s'estableix en el valor *molt* amb un 60,87 %, seguida del valor *bastant* amb 34,78 % de respostes. Els valors *molt poc* i *mai* tenen un 0 % de respostes.

Per tant podem dir que els tutors estimulen l'avaluació de les experiències individuals i grupals *molt*, *bastant* i *de vegades* amb un 100 % de respostes que és la suma dels tres valors.

ESTIMULO L'AVAUACIÓ D'EXPERIÈNCIES GRUPALS 23 respostes



- molt: 60,87%
- bastant: 34,78%
- de vegades: 4,35%
- molt poc: 0%

ITEM 4.5.2: “Formo els alumnes per a l’autoavaluació dels seus resultats dels aprenentatges durant el curs”

Anàlisi global:

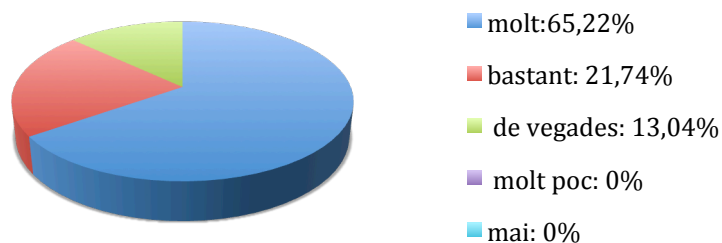
L’autoavaluació és un mètode que consisteix a valorar la pròpia capacitat que es disposa per a una tasca o activitat determinada, així com la qualitat del treball que es duu a terme. Com a músics aquest mètode és bàsic per poder avançar i hem de poder fer la transferència a altres situacions d’aprenentatge i de la vida.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	15	65,22	5
bastant	5	21,74	4
de vegades	3	13,04	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda es fixa en el valor *molt* amb un 65,22 %, i la suma dels valors 5, 4 i 3 és d’un 100 %, per tant els tutors formen per l’autoavaluació *molt*, *bastant* i *de vegades*. Cap tutor ha dit que *mai* es faci.

FORMO PER AUTOAVALUACIÓ 23 respostes



ITEM 4.5.3: “Notifico els resultats de l’avaluació amb puntualitat”.

Anàlisi global:

Per tal de poder fer correctament el seguiment, el tutor ha d’informar dels resultats a l’alumne i comentar-los amb ell. I ho ha de fer aviat, és a dir que no pot passar gaire temps des de les proves, audicions i exàmens puntuals.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

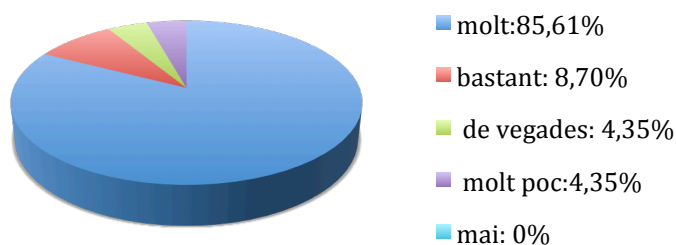
valor	total	%	rang
molt	19	82,61	5
bastant	2	8,70	4
de vegades	1	4,35	3
molt poc	1	4,35	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

En el quadre i en el cercle següent es veu que el 82,61 % dels tutors notifiquen els resultats de l’avaluació amb puntualitat amb un valor de molt. La moda també s’estableix en aquest valor de molt.

No hi ha cap resposta en relació a mai.

Si es sumen els rangs de molt poc i de vegades tenim un valor d’un 8,70 %, la qual cosa vol dir que en molts pocs casos es fa de manera no tan puntual.

NOTIFICO RESULTATS
23 respostes



ITEM 4.5.4: “Aporto comentaris qualitativs en l’avaluació final dels alumnes”.

Anàlisi global:

L’avaluació comprèn la descripció **qualitativa** i la descripció quantitativa, i comporta, a més, judicis de valor en relació al que s’esperava.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	16	69,57	5
bastant	1	4,35	4
de vegades	2	8,70	3
molt poc	3	13,04	2
mai	1	4,35	1
	23	100	

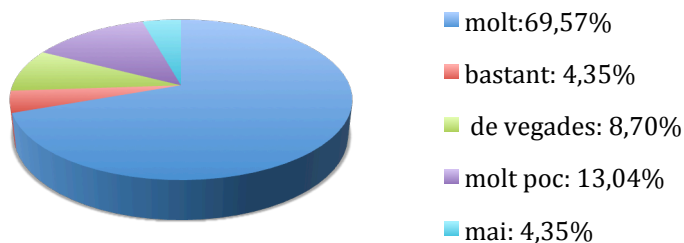
La moda de la distribució es situa en el valor molt amb un 69,57 %, és de 2/3 dels tutors responen amb aquest valor.

Els butlletins de qualificacions contenen qualificacions quantitatives per tant l’espai de tutoria és idoni per fer els comentaris qualitativs corresponents.

Hi ha un 4,35 % de tutors que diuen que mai fan aquests comentaris, i un 13,04 % que diuen fer-ho molt poc.

Tenim una franja central de tutors que es defineixen en els rangs centrals (4 i 3) que diuen que ho fan bastant amb un 4,35 % i de vegades amb un 8,70 %.

APORTO COMENTARIS QUALITATIUS 23 respostes



Secció 4.6: PROMOC LA INTERACCIÓ I LA PARTICIPACIÓ

ITEM 4.6.1: “Promoc un clima i un ambient que facilitin i que estimulin el diàleg interactiu”.

Anàlisi global:

La tutoria personalitzada implica la voluntat de comprendre, de ser empàtics, d'iniciar un **diàleg constructiu** que requereix un voler escoltar que permeti ser receptiu de l'altre. Els espais de tutoria són uns instruments de comunicació per **estimular el fet** que tothom parli i participi.

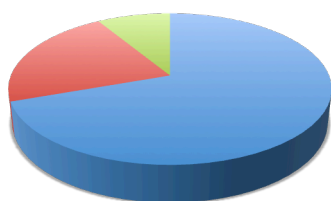
En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	16	69,57	5
bastant	5	21,74	4
de vegades	2	8,70	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda es fixa en el valor *molt* amb un 69,57 %, i la suma dels valors **5**, **4** i **3** és d'un 100 %, per tant els tutors generen un bon clima de centre fent participar i estimulant el diàleg, *bastant* i *de vegades*,

Cap tutor ha dit que *mai* i *molt poc* es faci.

PROMOC UN BON CLIMA 23 respostes



- molt: 69,57%
- bastant: 21,74%
- de vegades: 8,70%
- molt poc: 0%

ITEM 4.6.2: “Fomento la responsabilitat individual en l’acció comunicativa”.

Anàlisi global:

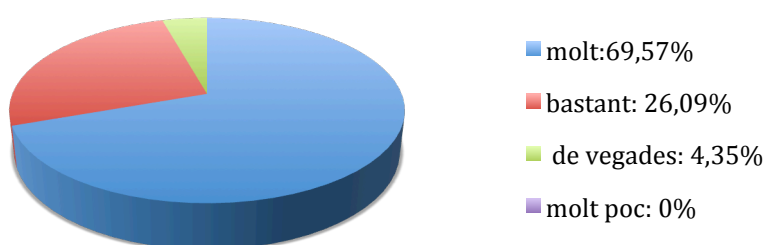
Entenem per responsabilitat la capacitat de dur a terme els compromisos adquirits i d’assumir les conseqüències dels propis actes. En l’àmbit del conservatori, es tractaria d’aconseguir que l’alumnat es comprometi en el seu propi procés d’aprenentatge, és a dir, que sabés quins són els seus deures i dur-los a terme de la forma més autònoma possible, a la vegada que fos capaç de manifestar i comunicar les seves necessitats de manera responsable.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	16	69,57	5
bastant	6	26,09	4
de vegades	1	4,35	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda es fixa en el valor *molt* amb un 69,57 %, i la suma dels valors 5, 4 i 3 és d’un 100 %, per tant els tutors fomenten la responsabilitat *molt*, *bastant* i *de vegades*. Cap tutor ha dit que *mai* es faci.

FOMENTO LA RESPONSABILITAT
23 respostes



ITEM 4.6.3: “Promoc la presa de posició en les discussions del grup”.

Anàlisi global:

Des dels espais de tutoria es transmet aprendre a actuar de forma ètica i respectuosa davant de les diferències d'opinions entre persones, i respectar-les i considerar-les tan legítimes com les pròpies. El fet d'expressar davant de cada situació els propis criteris i opinions, així com també sentiments i emocions, fa que es guanyi autonomia i autoestima personal.

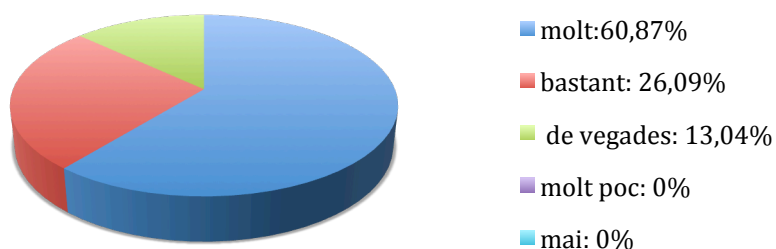
En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	14	60,87	5
bastant	6	26,09	4
de vegades	3	13,04	3
molt poc	0	0,00	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

El valor *molt* amb un 60,87 % és la moda de la distribució de freqüències. La suma dels rangs 5, 4, i 3 és de 100 % per tant podem dir que els tutors promouen *molt*, *bastant* i *de vegades* la presa de posició en les discussions del grup.

Els valors *molt poc* i *mai* tenen un 0 % de respostes.

PROMOC LA PRESA DE POSICIÓ 23 respostes



ITEM 4.6.4: “Formulo una síntesi final de les qüestions discutides”.

Anàlisi global:

Al final d'una entrevista o d'una sessió grupal i com a tancament del que s'ha dit cal fer una síntesi la qual ajudar a clarificar als alumnes quins han estat els aspectes rellevants tractats. Al final hauria de quedar present l'actitud positiva de la intervenció del tutor.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

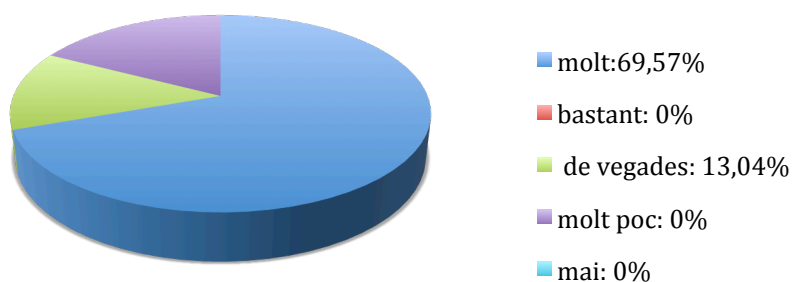
valor	total	%	rang
molt	16	69,57	5
bastant	0	0,00	4
de vegades	3	13,04	3
molt poc	4	17,39	2
mai	0	0,00	1
	23	100	

La moda es troba en el valor *molt* amb un 69,57 % de respostes, així doncs més de 2/3 parts dels tutors formulen síntesis finals a l'acabar les qüestions discutides.

No hi ha cap tutor que respongui que *mai* ho faci.

En el valor *de vegades* amb un 13,04 % i *molt poc* amb un 17,39 % es suma un total de 30,43 % de respostes de tutors en relació a la formulació de síntesis.

FORMULO SÍNTESIS 23 respostes



Secció 4.7: ESTIMULO L'ADQUISICIÓ D'HABILITATS TÈCNIQUES PER A L'ACCÉS I COMUNICACIÓ A TRAVÉS DE LA INTRANET

ITEM 4.7.1: "Ofereixo assistència i orientació per a l'ús d'habilitats tècniques del programari".

Anàlisi global:

Amb les implementacions informàtiques per a la consulta de qualificacions els tutors assisteixen a l'alumnat.

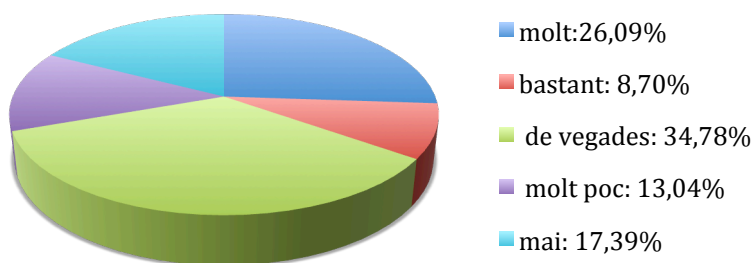
En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	6	26,09	5
bastant	2	8,70	4
de vegades	8	34,78	3
molt poc	3	13,04	2
mai	4	17,39	1
	23	100	

La moda es situa en el valor *de vegades* amb un 34,78 %, seguida del valor *molt* amb un 26,09 %. L'ajut en habilitats tècniques no és gaire demanat per part dels alumnes i queda restringit a sol·licituds puntuals com es pot veure en la suma dels valors *molt poc* i *mai* amb un 30,43 % de respostes

OFEREIXO ASSISTÈNCIA I ORIENTACIÓ

23 respostes



ITEM 4.7.2: “Ofereixo suport tècnic actiu i immediat”.

Anàlisi global:

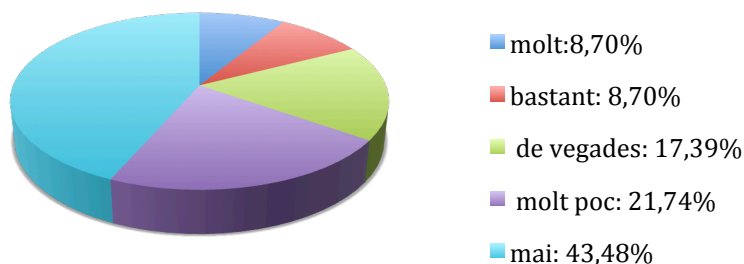
Es vol preguntar si l'ajut quan es sol·licita és immediat. Hem de considerar que tractant d'eines informàtiques on la rapidesa és un valor, hem de ser suficientment expeditius.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	2	8,70	5
bastant	2	8,70	4
de vegades	4	17,39	3
molt poc	5	21,74	2
mai	10	43,48	1
	23	100	

En el quadre es veu que en aquest ítem els tutors no són suficientment expeditius ja que la moda s'estableix en el valor mai amb un 43,48 %. Aquest valor sumat amb el de molt poc dóna un resultat deficitari en l'aspecte d'oferir suport tècnic immediat amb un 65,22 %. Hi ha un 8,70 % de tutors que es manifesten en el rang 5 amb el valor molt.

OFEREIXO SUPORT TÈCNIC 23 respostes



ÍTEMS GRUP 5/6/7/8/9/10/11 i 12: CLIMA DE CENTRE

ITEM 5: " En quines tasques has tingut més dificultats o creus que no hi hauries pogut fer d'altra forma?".

Anàlisi global:

En relació a les tasques que fa el tutor hem volgut pregunta en quines hi havia més dificultat, per tal de poder reflexionar per trobar solucions i plantejar si és creu convenient formació al respecte.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun de les tasques:

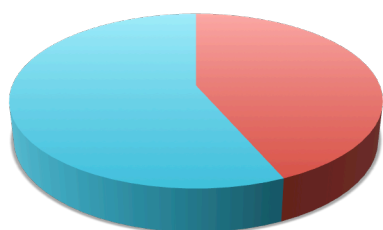
tasques	total	%	rang
entrevistes individuals	0	0,00	5
sessions grupals	10	43,48	4
gestió acadèmica	0	0,00	3
gestió juntes d'avaluació	0	0,00	2
gestió grups docents	13	56,52	1
	23	100	

La moda s'estableix en la tasca de gestió dels grups docents amb un 56,52 % de respostes, que seria la tasca que presenta més dificultats als tutors.

Va seguida de la tasca de fer sessions grupals amb un 43,48 %.

Cal comentar que aquestes dues tasques són les dues que hi ha menys tradició en fer al conservatori i que són molt noves i per tant necessiten més treball i esforç,

DIFICULTATS EN TASQUES
23 respostes



ITEM 6: “Sobre la meva manera d’enfocar les sessions grupals aquest curs”.

Anàlisi global:

El treball conjunt dels tutors per preparar les sessions de tutoria ha cohesionat als tutors i els continguts han estat molt consensuats. Cal saber si aquesta línia de treball és satisfactòria.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascuna de les valoracions:

Valoració	total	%	rang
bona	10	43,48	4
adquisició habilitats	9	39,13	3
poca adquisició habilitats	4	17,39	2
<i>no sé com fer-ho</i>	0	0,00	1
	23	100	

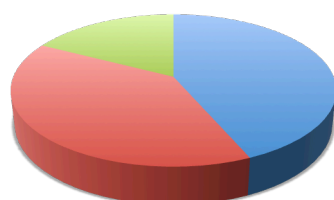
Es considera en un 43,48 % que la valoració que s’ha donat a la manera d’enfocar les sessions grupals ha estat *bona*.

Hi ha un 39,13 % que considera que *s’han adquirit habilitats* davant d’un 17,39 % que manifesta *poca adquisició d’habilitats*.

Cap tutor ha dit que *no sé com fer-ho*.

ENFOCAMENT DE SESSIONS GRUPALS

23 respostes



■ bona:43,48%

■ adquisició d'habilitats: 39,13%

■ poca adquisició d'habilitats:17,39%

■ no sé com fer-ho: 0%

ITEM 7: “Realització de tutories individuals”.

Anàlisi global:

Els tutors manifesten en relació a les tutories individuals si han tingut dificultats o no. En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

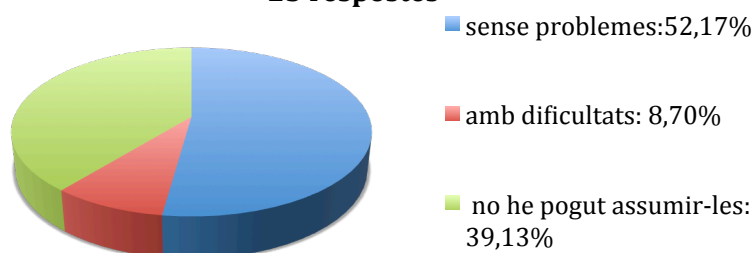
valor	total	%	rang
sense problemes	12	52,17	3
amb dificultats	2	8,70	2
no he pogut assumir-les totes	9	39,13	1
	23	100	

La meitat de tutors (un 52,17 %) manifesten que han pogut fer les sessions *sense problemes*. Hi ha un 39,13 % que diu que *no he pogut assumir-les totes* en referència a les tutories individuals que s’havien programat.

Un 8,70 % respon que *amb dificultats* les han pogut fer.

REALITZACIÓ DE TUTORIES INDIVIDUALS

23 respostes



ITEM 8: "Realització de tutories en grup".

Anàlisi global:

La valoració que en faci el tutor de les tutories de grup és un element essencial per a la seva continuïtat i reestructuració i adaptació.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

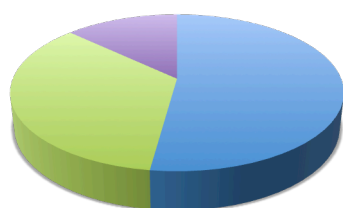
valor	total	%	rang
valoro positivament	12	52,17	4
valoro negativament	0	0,00	3
m'he sentit còmode	8	34,78	2
poca valoració de la tasca	3	13,04	1
	23	100	

La moda queda assignada al valor: *valoro positivament* amb un 52,17 %.

És significatiu ressaltar que cap tutor assenyala *valoro negativament*.

La resta de tutors s'han manifestat a favor de que *s'han sentit còmodes* amb un 38,78 %, i un 13,04 % apunta que hi ha una *poca valoració de la tasca*.

REALITZACIÓ DE TUTORIES EN GRUP 23 respostes



- valoro positivament: 52,17%
- valoro negativament: 8,70%
- m'he sentit còmode: 39,13%
- poca valoració de la tasca: 0%

ITEM 9: “He fet propòsits per millorar els meus resultats per al proper curs”.

Anàlisi global:

Aquest ítem està dedicat a veure quina visió té el tutor per la tasca i que creu que encara li fa falta. De fet estem parlant d'apuntar algun objectiu pel curs que ve.

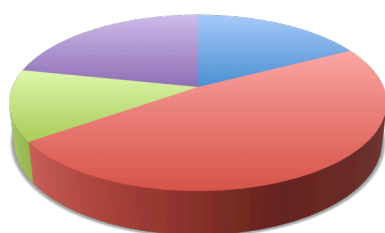
En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
de compromís	4	17,39	4
de formació	11	47,83	3
intent de consens	3	13,04	2
no ho considero necessari	5	21,74	1
	23	100	

Les respostes són disperses i tenim que la moda es fixa en el valor *de formació* amb un 47,83 % on els tutors ho apunten com a propòsit.

El 21,74 % *no considera necessari* fer cap propòsit. Un 17,39 % apunta el valor *de compromís* com a propòsit a aconseguir, davant un 13,04 % que considera que s'ha d'intentar arribar *al consens*.

PROPÒSITS DE MILLORA 23 respostes



- de compromís: 17,39%
- de formació: 47,83%
- intent de consens: 13,04%
- no es considera necessari: 21,74%

ITEM 10: " *Les reunions del grup ATA, m'han ajudat a clarificar temes com pla d'estudis i els sistemes d'avaluació i han estat ben preparades*".

Anàlisi global:

Les reunions del grup de tutoria i avaluació han servit per preparar les tasques amb alumnes de cada curs. És una feina cíclica anual que cal revisar i actualitzar. Però és important saber la implicació dels tutors, quina consideració en tenen d'aquestes reunions, i si han aportat clarificació a la tasca tutorial

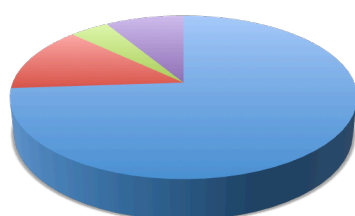
En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	17	73,91	5
la majoria de vegades	3	13,04	4
algunes vegades	1	4,35	3
no serveixen per a res	2	8,70	2
no	0	0,00	1
	23	100	

El valor *totalment* han ajudat a clarificar temes amb un 73,91 % s'estableix com a moda de la distribució. A l'extrem contrari es situa l'opinió de que *no serveixen per a res* amb un 8,70 %.

El valor *la majoria de vegades* amb un 13,04 % decanta el pes cap a que serveixen en un 86,95 % (suma dels rangs 5 i 4).

CLARIFICACIÓ DE TEMES PER LES REUNIONS
23 respostes



- totalment:73,91%
- la majoria de vegades: 13,04%
- algunes vegades: 4,35%
- qno serveixen per a res: 8,70%
- no:0%

ITEM 11: ” Preparació de les sessions (tutories individuals, recerca d’informació, tutorials grupals, etc.) “.

Anàlisi global:

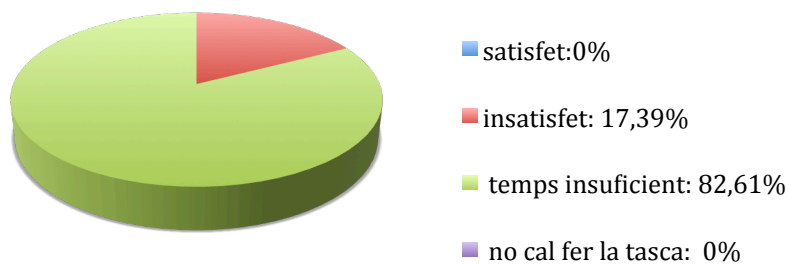
El temps de que disposa el tutor és insuficient per realitzar la tasca que diu al PAT, tot i així es pregunta quin és el grau de satisfacció respecte la tasca de tutoria

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
satisfet	0	0,00	4
insatisfet	4	17,39	3
temps insuficient	19	82,61	2
no cal fer aquesta tasca	0	0,00	1
	23	100	

El 82,61 % apunten *temps insuficient* per fer la tasca, i un 17,39 % manifesta que estan *insatisfets*. Aquí falta de temps i insatisfacció van unides i arriben al 100 % de respostes si sumem els dos valors.

**PREPARACIÓ DE LES SESSIONS
23 respostes**



ITEM 12: " Els cursos de formació han servit per resoldre dubtes o no ?".

Anàlisi global:

Es pregunta si la formació ha servit per resoldre dubtes i amb quina mesura, és a dir la seva utilitat pràctica.

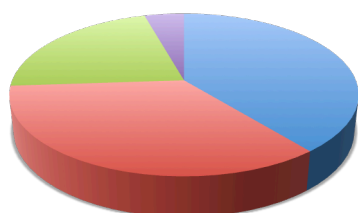
En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sí	9	39,13	4
de vegades	8	34,78	3
gairebé mai	5	21,74	2
no he tingut necessitat	1	4,35	1
	23	100	

No sempre, i amb el valor *de vegades*, els cursos han servit per resoldre dubtes segons els tutors amb un 34,78 % de respostes, que contrasten amb el 39,13 % dels que diuen que *sí* que ha servit i és on situa la moda de la distribució.

Un 4,35 % de tutors manifesten *no he tingut necessitat*, i el 21,74 % diu que *gairebé mai* ha estat útil.

UTILITAT DELS CURSOS DE FORMACIÓ 23 respostes

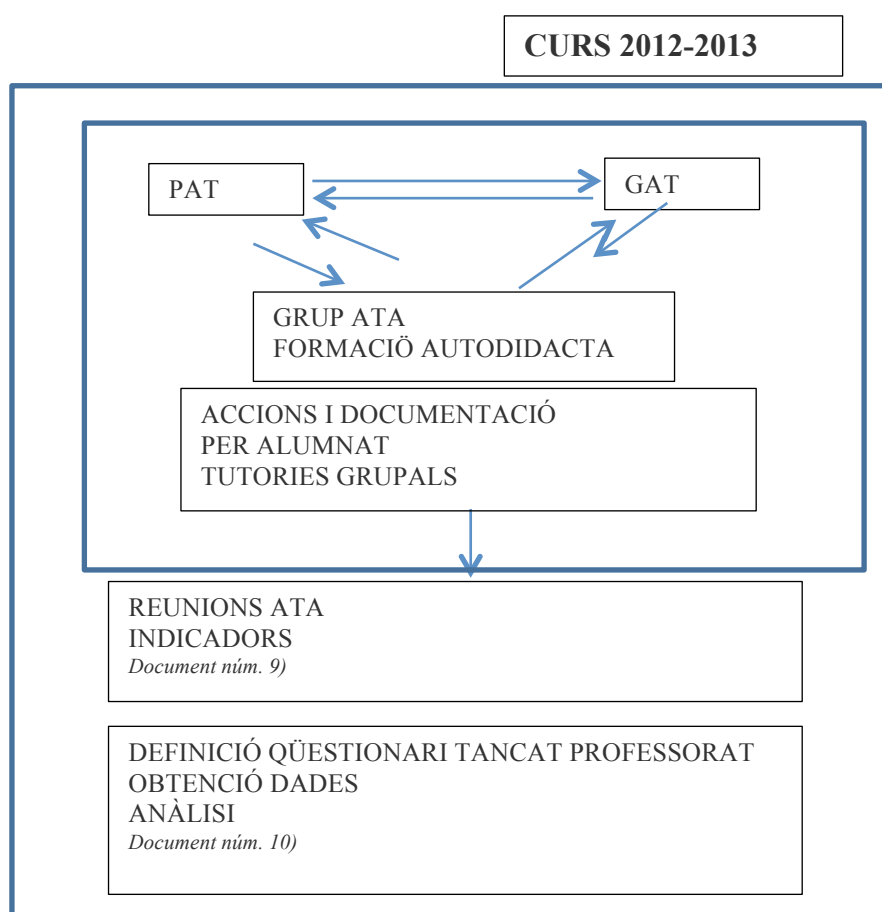


- si: 39,13%
- de vegades: 34,78%
- quasi mai: 21,74%
- :no he tingut necessitat: 4,35%

8.3.5 Avaluació i conclusions del curs 2012/2013

Durant el curs 2012/ 2013 hem obtingut informació molt rellevant en relació a l'aplicació pràctica del projecte des de la visió del tutor ja que es va elaborar un qüestionari basat en temes que havien sortit en la formació rebuda i en l'experiència de dos cursos d'aplicació (2011- 2012 i 2012- 2013).

En el curs 2012/2013 s'ha treballat en els aspectes que queden reflectits en el següent esquema:



Gràfic 15 - Esquema d'accions realitzades. Curs 2012-2013

Conclusions del curs 2012/2013

- 1) En relació al professorat i al grup ATA: els resultats obtinguts ens permeten clarificar alguns aspectes que tenen relació amb l'acció del professorat i dels tutors. Aquests són:
 - les funcions dels tutors com agents aglutinadors de l'acció de tutoria;

- la funció dinamitzadora del tutor;
- que la figura de tutor es professionalitzi;
- que cal treballar conjuntament en el grup de tutors per tal de definir i estructurar el contingut de les tutories grupals en alguns temes;
- s'obten els resultats del qüestionari passat als tutors (document núm.10). Són el següents:

- en relació a la figura del tutor:
 - han utilitzat diferents estratègies d'acció tutorial en la seva tasca (acompanyar, coordinar, guiar, equilibrar...) comentades en la formació i han pogut ser transferides a la pràctica,
 - en base als nous coneixements i domini de la tasca s'han sentit més implicats.
- en relació a les competències generals del tutor:
 - es fa necessari que el tutor/a tingui habilitats socials i comunicatives així com una bona regulació emocional.
 - els principis de confidencialitat i disponibilitat, així com l'honestedat indiquen com a fonamentals en la tasca.
 - no s'ha transmés a l'alumnat la responsabilitat de la seva formació, i si s'ha fet al ser un valor poc mesurable no tenim cap constància per afirmar quin grau.
- en relació a la comunicació en el centre:
 - els tutors han dinamitzat la vida de claustre a través de la tutoria amb l'alumnat, però la implicació dels professors no tutors és poca en la tutoria.
- en relació a les competències a la tasca del tutor:
 - els tutors han facilitat la integració dels alumnes nous al centre i la coneixença entre tots. Això amb el registres d'assistència a les classes, les reunions de resolució de dubtes i la conseqüent proposta d'objectius conforma un espai d'assessoria i orientació òptima per l'alumnat.
 - es constata el treball d'interacció dinàmica amb l'alumnat amb les aportacions i valoracions diverses dels alumnes.

- en relació a les competències al clima del centre:
 - Es manifesta que els tutors han tingut algunes dificultats en les tutories de grup, i gairebé cap amb les entrevistes individuals. Això té una certa explicació ja que la majoria de tutors són professors d'instruments i el seu domini de dinàmiques de grup no és gran.

2) En relació al PAT i GAT:

- la Guia d'Acció Tutorial és un document obert i adaptable a la realitat diària del centre: és una eina de referència per al professorat- tutor;
- és necessària la sistematització dels temes transversals del currículum;
- és necessària informatització de les dades de tutoria per poder transferir els registres de l'acció tutorial;
- cal tenir un calendari per a les reunions dels distints grups docents.
- constatació de la diferència i la finalitat distinta entre la tutoria grupal i la individual;
- cal fixar protocols d'acció.

3) En relació a l'alumnat i les famílies:

- necessitat de més implicació de les famílies en el seguiment dels estudis dels seus fills. En aquest sentit accions concretes han estat la col·laboració en intercanvis i l'organització d'audicions des de l'associació de pares i mares;
- l'alumnat està integrant, en el seu fer diari, la figura del tutor com a recurs de suport i acompanyament, la qual cosa es fa visible amb l'augment d'alumnat que demana entrevista individual amb els tutors durant aquest curs;
- noves maneres per a crear vincles significatius entre el professorat- tutor i l'alumnat.

4) En relació al centre:

- la formació externa del professorat ha donat lloc a una major obertura en la comunicació entre el professorat i els diferents estaments.
- l'organització de l'horari de la tutoria (que no solapés amb cap classe) ha provocat dos efectes: facilitar l'assistència, però per l'altra ha perjudicat a nivell de centre ja que durant unes franges horàries no es feien classe amb el perjudici

que hi ha hagut menys marge d'actuació per la compactació dels horaris de cada alumne.

- la gestió de les juntes d'avaluació per part dels tutors ratifica més clarament el paper aglutinador que té tutor.

5) Les categories que s'obtenen durant l'experimentació i anàlisi en el curs 2012- 2013 es mostren en el següent quadre:

CATEGORIES CURS 2012- 2013	
<ul style="list-style-type: none"> - Funcions del tutor - Competències - Professionalització - Comunicació - Tutoria compartida - Benestar 	<i>Van sorgir curs 2010/2011</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilitat de l'alumne - Documentació tutorial - Activitats didàctiques - Protocols d'acció - Tutoria grupal - Tutoria individualitzada - Agrupament - Dinamització - Juntes d'avaluació - Logística i tutoria - Perfil (personal del tutor) 	<i>Van sorgir curs 2011/2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Temes transversals - Suport informàtic - Atenció a la diversitat (adaptació) - Reunions grups docents 	<i>Sorgeixen curs 2012-2013</i>

Quadre 29 - Categories curs 2012-2013

8.4 Consolidació del pla integral de tutoria en el curs 2013/2014. La reflexió com a element per a la cohesió d'un pla integral de tutoria.

8.4.1. El grup ATA

8.4.1.1 Reunions del grup ATA: integració de nous tutors

Amb el grup ATA com entitat ja consolidada es proposa la integració de nous tutors com a mesura per crear el feed-back necessari amb el claustre. Pensem que els professors que han estat tutors entendran d'una altra manera com a professors del claustre la tasca de tutoria i ajudaran a que cada vegada la pràctica de l'acció tutorial compartida sigui un fet en el centre.

8.4.1.2 Continuació i consolidació del grup ATA

El grup ATA com a entitat de treball en equip per la tutoria dintre del Conservatori ha quedat consolidat i això ho demostra l'obertura de les seves accions a la resta del col·lectiu de professors i a la integració i als relleus (de professors- tutors) que s'estan produint en el grup.

Des de aquest punt de vista el treball que es realitzi no està condicionat a les persones que l'integren sinó als paràmetres establerts en el PAT i en la guia d'acció que ens orienten cap al tipus de treball que hem d'anar elaborant. Així mateix s'ha constituït petits grups de treball dins del grup ATA que podríem anomenar tallers en un cert sentit ja que es treballen aspectes específics de problemàtiques concretes sorgides en la pràctica de la tutoria. Així han sorgit les primer fitxes anomenades *Fitxes de situacions tutorial*s, de les quals en parlem en l'apartat: xarxa d'autoformació (8.4.2).

També durant aquest curs s'ha volgut intentar que el programa de gestió del centre en la seva versió al "nível" pogués integrar una prestació de tutoria compartida. Ho hem demanat i hem aconseguit poder escriure comentaris dels alumnes que els tutors recullen i traspassen si són informacions rellevants al registre de tutoria.

No volem tampoc ser totalment destructius amb la plataforma, si bé considerem que la seva interfície tan poc intuïtiva, farragosa, poc operativa i poc expeditiva, ens ha fet plantejar reptes nous en la gestió de les dades. Copiem un exemple d'aquests comentaris que es poden fer, però com que aquestes apreciacions no es notifiquen quan es fan (el correu corporatiu del professorat no està connectat i no hi ha possibilitats de fer-ho), els professors no ho reben, i per tant la immediatesa de resposta necessària que caldria no es produeix. Això crea un cercle tancat: *com que el programa no ho notifica, el professorat no ho llegeix o es llegeix massa tard, com no es llegeix el professorat no escriu...*

13/3/2017

Centros NET

Observacions del Professorat - Curs Escolar: 2013

Expedient 1 [redacted]

Llistats ▾

Avaluació: --- General --- ▾

Veure detall amb Observacions pendents

Curs Escolar: 2013 ▾

Observación	
15-06-2014	No ha acabat tot el programa i cal que el recuperi el setembre. Li queden pendents el trinats i les tonalitats de sol#m, la bM, sibM i sibm. Malgrat això ha assolit tots els objectius.
Professor:	[redacted]
Assignatura:	Flauta travessera
01-02-2014	S'ha adaptat molt bé a la dinàmica de l'aula de flauta excepte en les escales que calia fer-ne 12 i n'ha 6. La resta del programa l'ha fet tot, ha treballat el contingut de les proves tècniques i ha avançat molt en domini del registre agut. Llegeix molt bé i ràpid, du tota la feia ben feta. Quant a la tècnica no presenta cap problema en el que concerneix a l'embocadura ni la respiració, però caldrà canviar la posició de la mà dreta, altrament tindrà problemes quan li calgui fer el do3 i do#3.
Professor:	[redacted]
Assignatura:	Flauta travessera

Nova

Tornar

Observacions del Professorat - Curs Escolar: 2015

Expedient

Llistats ▾

Avaluació: --- General --- ▾

 Veure detall amb Observacions pendents

Curs Escolar: 2015 ▾

Observación

13-06-2016

Professor:

Assignatura:

Dances populars
catalanes

Ha assolit un coneixement suficient del repertori de danses treballades. Ha assolit un nivell suficient en la precisió i sincronització en l'execució dels punts bàsics. Li cal continuar treballant per aprendre a tenir consciència dels valors artístics i del moviment expressiu de la dansa i la música tradicionals. Li cal encara treballar la creativitat i aprendre a tenir una bona visualització i plasmació de la música a través del moviment. Ha aconseguit una disposició corporal suficient per a la interpretació i expressió de la dansa. Li cal tenir consciència de l'esquema corporal. La participació en les sessions teòriques-pràctiques no ha estat del tot adequada. Es distreu amb molta facilitat, no escolta amb atenció les explicacions i correccions, parla constantment a classe i influeix en què també es distreguin els companys. Li cal treballar encara per aconseguir un bon nivell de control i rigor en el moment de ballar les danses. Cal que aprengui a mantenir una actitud d'escolta, atenció i reflexió en les classes.

Nova

Tornar

Observacions del Professorat - Curs Escolar: 2013

Expedient

Llistats ▾

Avaluació: --- General --- ▾

 Veure detall amb Observacions pendents

Curs Escolar: 2013 ▾

Observación

01-02-2014

Professor:

Junta convocada, dimarts 4 de febrer de 11 a 12

Assignatura:

Tutoria

30-01-2014

Professor:

He parlat amb els seus pares per a fer un seguiment de la seva feina a la seva casa. Té un gran talent però és molt dispers i li costa concentrar-se i esforçar-se per aprendre coses noves.

Assignatura:

Violoncel

30-01-2014

Professor:

En ~~XXXX~~ sempre està distret, molt extrovertit i mirant més el que fan els altres que ell mateix. No dedica temps al llenguatge i li costa seguir la classe. Voldria fer junta;

Assignatura:

Llenguatge musical

Nova

Tornar

Observacions del Professorat - Curs Escolar: 2013 Expedient

Llistats ▾

Avaluació: --- General --- Veure detall amb Observacions pendents Curs Escolar: 2013

Observación

04-02-2014

Professor: XXXXXXXXXX Va començar una mica fora de joc, perquè estava molt distret. És molt actiu i es mou molt. Ara està més centrat, i va tot millor. El quadrimestre ha anat bé tot i dintre de tota aquesta dispersió. Si aconseguim que es centri i més organitzat pot fer-ho molt millor. 🔍

Assignatura: Llenguatge musical

02-02-2014

Professor: XXXXXXXXXX És molt participatiu al conjunt, mostra una mica de dificultat en la lectura a vista i el treball d'acords 🔍

Assignatura: Conjunt

02-02-2014

Professor: XXXXXXXXXX Ha fet molt bona evolució al llarg del quadrimestre. Mostra un bon nivell de compromís i de treball 🔍

Assignatura: Piano

Nova Tornar

Observacions del Professorat - Curs Escolar: 2013 Expedient

Llistats ▾

Avaluació: --- General --- Veure detall amb Observacions pendents Curs Escolar: 2013

Observación

30-01-2014

Professor: XXXXXXXXXX Inici de curs molt descolocat, ara millor, ha vist que si treballa obté resultats, però cal estar molt a sobre. 🔍 📄

Assignatura: Llenguatge musical

Nova Tornar

Llistats ▾

Avaluació: --- General --- ▾

 Veure detall amb Observacions pendents

Curs Escolar: 2013 ▾

Observación

02-02-2014

Professor:

JUNTA CONVOCADA a les 11,45 hores

Assignatura:

Tutoria

01-02-2014

Professor:

Demano junta

Assignatura:

Llenguatge musical

26-01-2014

Professor:

Només ha vingut a una reunió de tutoria(al començar el curs).Li he enviat convocatòries i missatges i no ha respost cap vegada.

Assignatura:

Tutoria

25-01-2014

Professor:

Va molt fluixa . Li costa molt d'entendre les explicacions, no sembla que estigui fent un 2n de batxillerat, és molt lenta , i tot que a la classe va amb alumnes petits, sempre és ella qui no enten les coses. Crec que té problemes per mantenir l'atenció i la concentració.

8.4.1.3 Anàlisi de les reunions del grup ATA

DATA	CONTINGUTS TRACTATS	INDICADORS	APARTAT PAT (Annex 1)	REFERENT GAT (Annex 2)	REFLEXIONS - INCIDÈNCIES
1 12-9- 2013	Informacions curs 2013-14: Agrupacions alumnat per tutors Permanències i tutoria	- assignació - agrupament - blindatge d'horaris	No especifica el PAT	2. Tasques 3. Criteris d'agrupament	Tenim dificultats per aconseguir afinitats en els grups. De manera genèrica agrupem segons aula instrumental però sempre hi ha horaris no convenients que fan corregir l'assignació inicial
	Registres de tutoria	- registre acció tutorial	3.1.6 Funcions	4. Funcionament	Els registres funcionen a nivell de tutor
	Sessions individuals de tutoria	- fitxa calendari - sessions individuals	No especifica modalitat		S'elabora un calendari anual d'activitats individuals amb el tutor. Cada alumne tindrà 3 tutories individuals per any.
	Juntes d'avaluació i grups docents	- lideratge - compromís - responsabilitat - tutoria compartida	3. Funcions 6. Conclusions	2. Tasques 4. Funcionament	S'implanten les reunions setmanals dels grups docents. Es crea aquest espai per aquells grups docents que ho necessitin. El tutor convoca aquestes reunions.
	Llistats i intranet (centros-net)	- suport informàtic	No hi ha referència	4.1.2 Funcionament	Es constata la necessitat de crear una base de dades operativa amb la informació actualitzada de l'alumnat. Uns quants tutors han proposat cercar a altres centres amb quina eina treballen. La nostra és obsoleta i complica molt la tasca tutorial.
	Formació tutoria	- transferència - practicitat - professionalització	7. Revisió	7. Continguts	En base a la experiència creiem que en

		del tutor - creativitat			aquests moments l'autoformació seria la manera de trobar la finalitat d'una tutoria en els ensenyaments professionalitzats de música. No hi ha cap experiència en cap centre, i la nostra proposta des de la seva singularitat proporciona una reflexió necessària per trobar la seva adequació al context i a les necessitats.
	Calendari reunions ATA	- calendari de reunions	No hi ha referència	6. Modalitats 2.1.2 Tasques	
		- compartir - acompanyament - professionalització - complicitat - corporativitat - cultura de centre	1. Introducció 2. Fonaments		
	Avaluació contínua	- avaluació contínua - assessorament - compromís - responsabilitat - coherència	No específica. És un precepte legal (LEC)	No específica	L'avaluació és un procés continu en totes les activitats del CMMB. Per tant també s'avalua el procés educatiu que és la tutoria.
	Repetició de curs	- condicionants - promoció de curs	No específica. És part de la normativa acadèmica	No específica	Es reflexiona de com es pot ajudar l'alumne quan les dues matèries essencials: instrument i llenguatge no es recuperen i per llei promocionen de curs.
	1a sessió grupal del curs 2013-14 amb alumnat	- rebuda nou alumnat - resolució dubtes - informació - acompanyament - seguretat	2. Fonaments	7. Continguts	Es parla força estona sobre el significat de que vol dir "SENTIT COMÚ". Encara que l'acció de tutoria es vagi estructurant i adquirint rigor, no es pot perdre l'adequació i l'equilibri de l'acció
2 5-11-	Organització dels registres de	- transferència - organització	3.1.5/3.1.6 Funcions	2. Tasques	Hem iniciat la tasca d'elaborar

2013	tutoria	<ul style="list-style-type: none"> - classificació - idoneïtat - sistematització - feed-back - apreciació - comunicació 			registres amb paper. El paper és operatiu perquè l'alumnat pot escriure però necessitem trobar la manera de fer-ho tramitable i que sigui multitasca
	Organització del grup ATA	<ul style="list-style-type: none"> - lideratge - mediació - programació - previsió - compromís - coordinador - professionalització - compartir - generositat - disciplina - cultura de centre - previsió 	<p>3. Funcions</p> <p>2. Fonaments</p>	<p>1. Perfil</p> <p>2. Tasques</p>	<p>Si els currículums de tutoria es diferencien en 3 nivells:</p> <ul style="list-style-type: none"> - arribada al centre - consolidació en el centre - preparació per la sortida <p>necessitem un coordinador tutor de cada nivell per tal de centrar i aprofundir en les temàtiques relacionades.</p>
	Normativa acadèmica	<ul style="list-style-type: none"> - avaluació - promoció 	No es referencia	No es referencia	Cal un estudi profund per tot el claustre
	Preparació sessió grupal mes de novembre	<ul style="list-style-type: none"> - temes transversals: <ul style="list-style-type: none"> . responsabilitat . compromís . organització de . l'estudi i del temps . l'esforç - homogeneïtat - col·laboració 	No es parla específicament de com treballar aquests valors tot i ser inherents a la funció tutorial.	7. Continguts	Sembla que ens posem d'acord en temes més generals a tractar: responsabilitat col·laboració etc.
3 14-1- 2014	Valoració tutoria grupal mes de novembre	<ul style="list-style-type: none"> - participació - assistència - implicació - satisfacció - rebuig - interès - dret 	<p>1. Introducció</p> <p>3.1/3. Funcions</p> <p>4 Agents</p>	7. Continguts	<p>S'ha fet una reunió sobre pautes d'actuació del professorat. S'ha parlat del faltat a classe, de la puntualitat, si es parla quines conseqüències té, intentant fer que expliquin com ells ho valoren.</p> <p>També en el grup s'ha treballat els objectius de 3r i 4t sobre l'organització del temps.</p>

	Concreció temàtica tutoria mes de febrer	- col·laboració - resultat conjunt - valoració conjunta	No s'especifica	7. Continguts	
	Juntes d'avaluació 1r quadrimestre	- avaluació - qualificació - convocatòria - lideratge - comunicació	3.1.1/3.1.2/3.1.3/ 3.1.4 Funcions 6. Conclusions	4.1.5 Funcionament 2.1.1 Tasques	La convocatòria de juntes es fa segons la demanda del grup docent al tutor. Això optimitza el temps i el discurs.
4 8-4-2014	Juntes d'avaluació 2n quadrimestre	- complicitat - responsabilitat - avaluació - qualificació - lideratge - comunicació	3.1.1/3.1.2/3.1.3/ 3.1.4 Funcions 6. Conclusions	4.1.5 Funcionament 2.1.1 Tasques	El nou mecanisme facilita la qualitat de les juntes. Cal trobar encara a manera de centralitzar la informació amb més cura.
	Procés de gestió de la matrícula curs 2014-15 Assessorament tutorial	- prioritat - validació - assessorament - revisió - formalització - validació - optativa - tutoritzada	No se'n parla	2.1.4/2.1.5/2.1.6 Tasques 4.1.3 Funcionament	Primera experiència per l'optimització del procés de matrícula. L'alumnat és assignat als grups amb un criteri de: - menys assistència al centre - classes rebudes - horaris adequats a edats
5 3/6/2014	Avaluació final de l'alumnat	- avaluació - qualificació - convocatòria - lideratge - comunicació - complicitat	3. Funcions 6. Conclusions	4.1.5 Funcionament 2.1.1 Tasques	Resultat gratificant en l'avaluació final: participació al 100 % del professorat. Juntes convocades pels tutors amb un cert grau de discussió constructiva.
	Tutories de grup finals	- entrega qualificacions - acompanyament - valoració - argumentació - comparació - assessorament	1. Introducció 3.2/3.3 Funcions 4.2.1/4.2.2/ 4.2.3/4.2.4 Agents	7. Continguts	Es fa una cal·libració-comparació entre les dues avaluacions i es fa reflexionar a l'alumne sobre el que ha fet diferent entre elles.
	Avaluació del curs 2013-14 des de l'aspecte tutorial	- compromís - equilibri - coneixement	7. Revisió	No s'especifica	Estructurem l'avaluació en base a tres aspectes: - compromís a la tasca - equilibri d'accions - coneixement de

					la tasca. El tutors comenten la seva experiència verbalment i es fa una acta de la reunió. Es creu que s'ha de treballar en l'aspecte d'equilibrar la participació de tot el claustre en la tutoria.
--	--	--	--	--	--

8.4.1.4 Les tutories grupals: continuació del treball en temes transversals

En el grup ATA han sorgit noves iniciatives en relació a que el grup fos realment un fòrum de buidat de les experiències de l'acció tutorial i com a tal no es pot entendre sense la conseqüent reflexió.

Dos aspectes han atret l'atenció del grup quan a activitats podríem dir semi- didàctiques (invento la paraula per referir-me a que són activitats dirigides a l'alumnat i a on contempen com fer-ho i com ho estructurarem però on també hi ha una part molt important de concepció de l'activitat la qual cosa ens faria entrar en un terreny més filosòfic, ja que es planteja quina finalitat i objectiu té aquest tipus de formació) a realitzar en els grups de tutoria, En primer lloc l'establiment i la concreció feta per consens de les temàtiques transversals en un currículum de formació de músics, i en segon lloc la resolució i l'adopció de protocols de centre en les infinites situacions que ens podem trobar en els processos de relació entre alumnes i professors, i també entre professors. No podem oblidar en aquest últim punt l'aspecte deontològic de l'acció de tutoria i en el qual hem dedicat unes pàgines en aquest estudi.

Per tant l'organització per fer aquestes dues tasques ha facilitat la comunicació entre docents.

En l'apartat següent on ens referim a la xarxa d'autoformació comentarem les fitxes de situacions que es volen fer.

En relació als temes transversals que s'han incorporat de manera formal en les sessions grupals durant el curs 2012- 2013 tenim:

SESSIÓ GRUPAL	CONTINGUTS
1a tutoria grupal: octubre 2013	- <i>Organització, calendari i avaluació del curs</i>
2a tutoria grupal: febrer 2014	- <i>Expectatives acomplertes en els resultats de l'avaluació</i>
3a tutoria grupal: abril 2014:	1r i 2n curs: <i>els grups instrumentals (compromís i responsabilitat)</i> 3r i 4t curs: <i>les assignatures optatives</i> 5è i 6è curs: <i>sortides professionals</i>
4a tutoria grupal: juny 2014:	- <i>Anàlisi dels resultats del curs</i>

8.4.1.5 Desenvolupament de temes trasnversals

L'objectiu ha estat desenvolupar temàtiques educatives que són considerades com transversals a la formació musical, però que són adjacents al propi estudi de la música. Per exemple: el rigor, l'esforç, la col·laboració, el coratge, etc. A través i sempre d'exemples musicals a les tutories grupals es treballen aquests temes. També altres temes més en el caire organitzatiu com: sistemes d'aprenentatge, i com aprendre?, l'organització del temps, o quines tècniques d'estudi en les distintes disciplines musicals i programació de l'estudi.

8.4.2 La xarxa d'autoformació

8.4.2.1 Formació autodidacta del professorat

La formació feta havia estat necessària, però els formadors com a persones externes i no docents de música els hi era difícil aportar concrecions que fossin viables en el nostre centre que era *peculiar*. Amb peculiar, volem dir diferent a la gran majoria de centres on la tutoria amb més o menys encert s'ha aplicat i ha estat més o menys profitosa segons l'alumnat, tipus de centre, agents implicats, contextos, etc. No volem desmerèixer en absolut la formació rebuda en cap moment, més bé al contrari, va servir de molt per a que poguéssim fer *un pas endavant* i plantejar-nos que les nostres necessitats com a

tutors eren d'un altres tipus. Ja havíem estudiat els fonaments de l'acció tutorial, els seus condicionants, les seves funcions, els seus agents, però ara ens feia falta trobar estratègies específiques de tutoria com a centre de formació musical. I va sorgir la paraula: *autoformació*. Necessitàvem això precisament, ens havíem de convertir en autodidactes, ningú millor que nosaltres sabia el que estava passant en l'acció tutorial en el nostre centre i en base això havíem de reformular les concepcions del discurs pedagògic generals sobre que és fer tutoria i adaptar-les a les necessitats de cadascú de nosaltres, del centre i de la formació musical. Calia una reflexió sobre la formació i l'experiència i calia adoptar una actitud d'interrogació i de donar resposta en base a la nostra cerca personal.

8.4.2.2 La proposta

Amb la claredat que se'ns havia produït davant l'escenari d'actuació, vam començar a treballar en el grup ATA com si fos un seminari on tots érem formadors i tots érem aprenents. En certa manera ens vam convertir en autodidactes. Segons la Enciclopèdia Catalana, un autodidacte és *una persona que s'instrueix a si mateix pels seus propis mitjans, duent a terme el procés d'ensenyament aprenentatge sense ajuda d'un mestre, basant-se en el coneixement adquirit per l'experiència i el seu propi judici crític*.

La paraula, derivada del grec, es compon de *autos*, que vol dir "per si mateix"; i *didaktos* que es tradueix com "instruït", en relació a les persones que es capaciten i instrueixen a si mateixes en forma independent, sense intervenció d'un professor. L'autoaprenentatge és una manera d'aprendre a través d'un mateix, una capacitat per adquirir coneixements, habilitats, pràctiques i valors mitjançant informació obtinguda pel coneixement empíric.

El nostre perfil com a tutors lligava perfectament amb l'autodidacta com a persona que té interès en allò en el que es capacita, que es compromet amb responsabilitat amb el tema que li interessa, de manera tal que aprofita totes les oportunitats de creixement i capacitat. La curiositat, l'hàbit, l'autodisciplina, l'organització sistemàtica i persistent són característiques pròpies d'aquest aprenentatge independent, on els rols d'alumne i professor estan intercanviats en forma dinàmica, sintetitzats en un mateix. Així doncs, com a tutors amb una clara identitat autodidacta i des del constructivisme podem dir que hem potenciat un perfil de tutor que suposi una personalitat positiva i emprenedora, i que

ha après a desenvolupar la seva capacitat de resoldre per si mateix els problemes que se li presenten.

El pensament autoreflexiu i l'aprenentatge realitzat amb autonomia posen en joc el qüestionament i adequen les nostres respostes a les necessitats que en definitiva és el que en fa falta.

El treball iniciat en aquest camí, té inici però no final i per tant el treball elaborat que es va iniciar aquest curs i a on una de les seves elaboracions han estat les *fitxes de situacions de tutoria* continuarà al llarg dels cursos següents.

Cal explicar que dintre d'aquest seminari es van dedicar unes sessions a l'anàlisi del llibre de De Bono (1999), "*Seis sombreros para pensar* ", considerat un clàssic dins del camp de les tècniques de gestió de grups a on l'autor va encunyar el terme *pensament lateral* basat en la premissa que ha d'ensenyar-se a pensar explícita i intencionalment. De Bono proposa un mètode de pensament que no segueix els criteris de la lògica convencional, desenvolupada en la nostra cultura des dels grecs, especialment des de Sócrates i Aristòtil, els pares del pensament lògic. Segons De Bono, la lògica limita les capacitats del pensament i per això proposa una lògica que anomena fluida, que es basa en alternatives, en la investigació de possibilitats, en l'evitació de qualsevol judici que afirmi una veritat única i definitiva. Tot el pensament paral·lel o lateral és un camp lligat directament amb la creativitat.

Des d'aquest punt de vista en el grup de tutoria es van plantejar situacions algunes reals i altres fictícies per tal de que els propis tutors poguéssim experimentar lògiques distintes segons el barret que ens poséssim.

8.4.2.3 Fitxes de situacions de tutoria

Aquest treball va quedar dividit en tres parts, que s'han interrelacionat de manera constant:

- *captació* de dificultat, necessitat o problema;
- *anàlisi* en el grup: variables que afecta, conseqüències i irradiacions, possibles solucions o actuacions:
- *elaboració* de la fitxa.

Les fitxes s'han fet per cicles, és a dir tenint en compte a quin tipus d'alumnat anaven dirigides, ja que es considera que si bé hi ha situacions que poden ser comunes a tot

l'alumnat, sí que hi ha alguns aspectes que poden afectar a certs alumnes condicionats al nivell del curs que fan (inicial, mig o ja final). És d'aquests aspectes més concrets que es fa referència en les fitxes.

En aquest curs 2013-2014 ens vam centrar en elaborar les fitxes pel cicle inicial (1r i 2n curs). El model de fitxa utilitzat és el següent:

<p>FITXA DE SITUACIÓ DE TUTORIA</p> <p>SITUACIÓ (breu descripció):</p> <p>GRUP: petits, mitjans, grans (marcar el que correspongui)</p> <p>ESTRATÈGIES RECOMANADES:</p> <p>ESPECIALMENT A EVITAR:</p> <p>REFERÈNCIES (llibres, webs, músiques, el que considereu que pot donar pistes, etc.)</p>

Quadre 30 - Fitxa d'exemple de situació de tutoria.

En el següent quadre traspassem la informació de les fitxes destinades al cicle inicial (petits) que s'han elaborat en el curs 2013-2014:

CICLE PETITS	SITUACIÓ	ESTRATÈGIES RECOMANADES	ESPECIALMENT A EVITAR
FITXA 1	Falta de suport del grup docent	<p>Convocar reunions amb el grup aportant aspectes de l'alumne que els pugui servir a tots.</p> <p>Si un professor falta a la reunió, anar a trobar-lo i parlar-ne. Crec que és millor parlar personalment que per correu.</p> <p>Mantenir un tracte cordial amb els professors implicats.</p>	<p>Retreure a un professor la seva falta d'assistència.</p> <p>Discutir amb un company. Pot haver diferents punts de vista que s'han de resoldre amb el diàleg.</p>
FITXA 2	La desautorització per part dels professors de la feina tutorial engegada	<p>Cada tutor ha de fer veure als professors dels seus tutoritzats que la seva feina és necessària.</p> <p>Ha de compartir amb els</p>	<p>Entrar en el joc desautorització/ofensa.</p> <p>Retreure a algun professor la seva postura.</p>

		<p>professors les situacions d'èxit o conflicte que pot tenir el seu alumne.</p> <p>Ha de fer reunions de grup docent per troba entre tots la solució si hi ha un problema.</p> <p>Ha de fer participar als professors.</p>	
FITXA 3	Alumnes que tenen problemes amb un professor	<p>Preguntar, escoltar-lo.</p> <p>Intentar arreglar-ho fent-lo raonar i analitzar el problema amb molt de compte.</p> <p>Si no s'arregla parlar amb el professor, amb cura.</p> <p>Fer un seguiment fins que duri el conflicte.</p>	<p>Enfrontament alumne-professor.</p> <p>Posar més llenya al foc.</p> <p>Desprestigiar al professor.</p> <p>Acusar de la situació a l'alumne o al professor.</p>
FITXA 4	Desconeixement del pla d'estudis per part de l'alumne i la dedicació que implica	<p>Aplicar-li el programa de curs de l'assignatura en qüestió.</p> <p>Fer-li un pla de treball per trimestres perquè s'adoni de la feina que ha de fer.</p> <p>Mostrar-li el canvi que representa estudiar en una escola elemental o al Conservatori (grau professional).</p> <p>Donar-li confiança en el treball.</p> <p>Fer un seguiment amb ell i el professor de la matèria.</p>	<p>Tractar-lo de poc organitzat, gandul o inconscient.</p> <p>Fer un seguiment que sembli una fiscalització.</p>
FITXA 5	Alumnes que no assisteixen a alguna assignatura i no es detecta fins a final de curs.	<p>Conèixer els alumnes tutoritzats a començament de curs i les assignatures que cursen.</p> <p>Posar-se en contacte amb tots el professors per si cada alumne ha començat a anar a classe.</p>	<p>No saber quines assignatures fa i amb quin professor.</p> <p>Tardar en saber que no va a classe.</p>

		Comunicar-se amb els professors per Centros.net i interessar-se pel rendiment. Si un alumne no assisteix a classe, parlarà amb ell i es posarà en contacte amb la família.	Si un alumne no ve a tutoria, esperar i no fer res.
FITXA 6	Professors que ignoren la feina del tutor.	Parlar amb els professors de l'alumne tutoritzat sobre la seva actitud, caràcter, rendiment, etc. Compartir amb ells alguns aspectes de l'alumne que els pugui ser interessant (situació familiar, malalties, etc.) Tenir comunicació fluida amb ells	Anar de fiscalitzador o superior. Atabalar més del compte als professors. No tenir cura de la manera de ser de cada professor. Exigir informació

Quadre 31 - Fitxa de situació de tutoria.

8.4.3 Qüestionari de l'alumnat (novembre 2013).

8.4.3.1 Obtenció de dades del qüestionari.

Han contestat 333 dels 535 alumnes matriculats. Per tant hi hagut un 62 % de participació.

105	1r i 2n curs
128	3r i 4t curs
100	5è i 6è curs
<hr/>	
333	

A continuació es presenta el quadre amb les respostes donades on:

- 5 correspon al màxim (sempre / totalment/ molt) de cada valor.
- 1 al mínim (mai/ poc) de cada valor.

1	Els espais de tutoria, m'aporten	5	4	3	2	1		cursos
11	<i>seguretat</i>	11	4	5	3	0	TUTOR A	1r 2n
11	<i>seguretat</i>	3	7	5	2	0	TUTOR B	1r 2n
11	<i>seguretat</i>	2	8	8	2	2	TUTOR C	1r 2n
11	<i>seguretat</i>	2	7	7	1	0	TUTOR D	1r 2n
11	<i>seguretat</i>	4	3	11	4	1	TUTOR E	1r 2n

11	<i>seguretat</i>		4	7	11	2	0	TUTOR F	3r 4t
11	<i>seguretat</i>		4	7	1	4	2	TUTOR G	3r 4t
11	<i>seguretat</i>		2	5	6	1	2	TUTOR H	3r 4t
11	<i>seguretat</i>		3	4	7	6	1	TUTOR I	3r 4t
11	<i>seguretat</i>		0	5	14	5	5	TUTOR J	3r 4t
11	<i>seguretat</i>		4	7	2	4	2	TUTOR K	3r 4t
11	<i>seguretat</i>		0	3	5	2	1	TUTOR L	5è 6è
11	<i>seguretat</i>		2	1	4	4	1	TUTOR M	5è 6è
11	<i>seguretat</i>		1	0	2	3	3	TUTOR N	5è 6è
11	<i>seguretat</i>		0	5	5	3	0	TUTOR O	5è 6è
11	<i>seguretat</i>		3	8	10	2	1	TUTOR P	5è 6è
11	<i>seguretat</i>		2	1	4	1	4	TUTOR Q	5è 6è
11	<i>seguretat</i>		1	4	8	5	1	TUTOR R	5è 6è

48 86 115 54 26 329

12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		6	12	2	2	1	TUTOR A	1r 2n
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		4	6	6	1	0	TUTOR B	1r 2n
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		4	8	8	2	3	TUTOR C	1r 2n
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		0	3	12	0	2	TUTOR D	1r 2n
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		1	4	10	8	0	TUTOR E	1r 2n
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		6	6	11	1	0	TUTOR F	3r 4t
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		5	5	6	1	1	TUTOR H	3r 4t
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		1	8	5	2	0	TUTOR H	3r 4t
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		3	6	10	2	0	TUTOR I	3r 4t
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		2	4	18	2	4	TUTOR J	3r 4t
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		5	6	8	1	1	TUTOR K	3r 4t
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		1	5	4	0	1	TUTOR L	5è 6è
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		1	3	6	2	0	TUTOR M	5è 6è
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		1	0	2	4	2	TUTOR N	5è 6è
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		0	5	8	0	0	TUTOR O	5è 6è
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		3	10	9	1	1	TUTOR P	5è 6è
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		3	4	1	1	3	TUTOR Q	5è 6è
12	<i>recolzament en determinades situacions</i>		5	6	5	3	1	TUTOR R	5è 6è

51 101 131 33 20 336

13	<i>informació i coneixements</i>		9	10	3	1	0	TUTOR A	1r 2n
13	<i>informació i coneixements</i>		9	8	0	0	0	TUTOR B	1r 2n
13	<i>informació i coneixements</i>		6	9	4	1	2	TUTOR C	1r 2n
13	<i>informació i coneixements</i>		5	8	3	1	0	TUTOR D	1r 2n
13	<i>informació i coneixements</i>		4	10	4	5	0	TUTOR E	1r 2n
13	<i>informació i coneixements</i>		8	7	7	1	0	TUTOR F	3r 4t
13	<i>informació i coneixements</i>		2	8	8	0	1	TUTOR G	3r 4t
13	<i>informació i coneixements</i>		3	6	7	0	0	TUTOR H	3r 4t
13	<i>informació i coneixements</i>		2	9	9	1	0	TUTOR I	3r 4t
13	<i>informació i coneixements</i>		4	8	10	6	2	TUTOR J	3r 4t
13	<i>informació i coneixements</i>		3	8	7	0	1	TUTOR K	3r 4t
13	<i>informació i coneixements</i>		2	0	7	2	0	TUTOR L	5è 6è
13	<i>informació i coneixements</i>		0	2	9	1	0	TUTOR M	5è 6è
13	<i>informació i coneixements</i>		1	2	5	0	0	TUTOR N	5è 6è
13	<i>informació i coneixements</i>		2	6	5	0	0	TUTOR O	5è 6è
13	<i>informació i coneixements</i>		4	8	12	0	0	TUTOR P	5è 6è
13	<i>informació i coneixements</i>		2	2	4	0	4	TUTOR Q	5è 6è
13	<i>informació i coneixements</i>		1	8	7	1	2	TUTOR R	5è 6è

		67	119	111	20	12		329
14	<i>sentiment de pertinença</i>	6	7	9	0	2	TUTOR A	1r 2n
14	<i>sentiment de pertinença</i>	1	5	6	3	0	TUTOR B	1r 2n
14	<i>sentiment de pertinença</i>	5	9	1	3	1	TUTOR C	1r 2n
14	<i>sentiment de pertinença</i>	2	6	5	2	1	TUTOR D	1r 2n
14	<i>sentiment de pertinença</i>	4	5	7	5	2	TUTOR E	1r 2n
14	<i>sentiment de pertinença</i>	3	6	11	1	3	TUTOR F	3r 4t
14	<i>sentiment de pertinença</i>	2	7	8	1	0	TUTOR G	3r 4t
14	<i>sentiment de pertinença</i>	4	2	6	3	1	TUTOR H	3r 4t
14	<i>sentiment de pertinença</i>	2	4	8	5	0	TUTOR I	3r 4t
14	<i>sentiment de pertinença</i>	1	9	7	5	6	TUTOR J	3r 4t
14	<i>sentiment de pertinença</i>	3	4	5	5	1	TUTOR K	3r 4t
14	<i>sentiment de pertinença</i>	0	1	6	2	2	TUTOR L	5è 6è
14	<i>sentiment de pertinença</i>	1	3	4	2	2	TUTOR M	5è 6è
14	<i>sentiment de pertinença</i>	0	0	1	1	6	TUTOR N	5è 6è
14	<i>sentiment de pertinença</i>	1	4	7	1	0	TUTOR O	5è 6è
14	<i>sentiment de pertinença</i>	4	8	5	4	3	TUTOR P	5è 6è
14	<i>sentiment de pertinença</i>	1	0	4	2	4	TUTOR Q	5è 6è
14	<i>sentiment de pertinença</i>	0	7	7	3	2	TUTOR R	5è 6è

40 87 107 48 36 318

15	<i>resolució de problemes</i>	5	11	6	0	1	TUTOR A	1r 2n
15	<i>resolució de problemes</i>	5	10	1	1	0	TUTOR B	1r 2n
15	<i>resolució de problemes</i>	5	10	5	1	0	TUTOR C	1r 2n
15	<i>resolució de problemes</i>	4	7	4	2	0	TUTOR D	1r 2n
15	<i>resolució de problemes</i>	2	10	8	2	1	TUTOR E	1r 2n
15	<i>resolució de problemes</i>	4	9	6	4	1	TUTOR F	3r 4t
15	<i>resolució de problemes</i>	2	7	8	1	0	TUTOR G	3r 4t
15	<i>resolució de problemes</i>	5	5	4	1	0	TUTOR H	3r 4t
15	<i>resolució de problemes</i>	1	11	8	1	0	TUTOR I	3r 4t
15	<i>resolució de problemes</i>	2	9	8	7	3	TUTOR J	3r 4t
15	<i>resolució de problemes</i>	3	8	8	1	0	TUTOR K	3r 4t
15	<i>resolució de problemes</i>	2	4	4	1	0	TUTOR L	5è 6è
15	<i>resolució de problemes</i>	2	3	7	0	0	TUTOR M	5è 6è
15	<i>resolució de problemes</i>	1	1	2	3	2	TUTOR N	5è 6è
15	<i>resolució de problemes</i>	4	3	6	0	0	TUTOR O	5è 6è
15	<i>resolució de problemes</i>	5	7	9	2	1	TUTOR P	5è 6è
15	<i>resolució de problemes</i>	2	3	3	1	3	TUTOR Q	5è 6è
15	<i>resolució de problemes</i>	1	8	5	2	3	TUTOR R	5è 6è

55 126 102 30 15 328

16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	8	8	4	3	0	TUTOR A	1r 2n
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	8	3	6	0	0	TUTOR B	1r 2n
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	6	8	5	1	1	TUTOR C	1r 2n
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	2	4	9	0	2	TUTOR D	1r 2n
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	3	4	10	6	0	TUTOR E	1r 2n
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	6	7	8	4	0	TUTOR F	3r 4t
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	4	7	5	1	1	TUTOR G	3r 4t
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	6	5	3	2	0	TUTOR H	3r 4t
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	1	10	9	0	1	TUTOR I	3r 4t
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	10	4	6	6	3	TUTOR J	3r 4t
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	5	9	4	1	1	TUTOR K	3r 4t
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	1	5	4	1	0	TUTOR L	5è 6è

16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	1	5	3	3	0	TUTOR M	5è 6è
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	1	0	4	0	2	TUTOR N	5è 6è
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	3	6	4	0	0	TUTOR O	5è 6è
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	7	10	6	0	1	TUTOR P	5è 6è
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	1	4	3	1	3	TUTOR Q	5è 6è
16	<i>suport en els afers acadèmics i personals</i>	3	8	4	3	1	TUTOR R	5è 6è
		76	107	97	32	16	328	

2 Crec que els espais de tutoria:

21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	3	8	8	4	0	TUTOR A	1r 2n
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	2	8	5	1	0	TUTOR B	1r 2n
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	2	10	6	2	2	TUTOR C	1r 2n
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	2	7	6	1	1	TUTOR D	1r 2n
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	1	5	9	8	0	TUTOR E	1r 2n
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	2	3	13	5	0	TUTOR F	3r 4t
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	0	3	9	3	2	TUTOR G	3r 4t
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	3	2	6	5	0	TUTOR H	3r 4t
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	1	4	10	5	1	TUTOR I	3r 4t
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	0	6	10	9	4	TUTOR J	3r 4t
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	1	4	9	3	2	TUTOR K	3r 4t
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	0	1	6	2	2	TUTOR L	5è 6è
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	1	1	7	3	0	TUTOR M	5è 6è
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	0	1	0	3	5	TUTOR N	5è 6è
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	0	3	8	2	0	TUTOR O	5è 6è
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	1	5	12	5	0	TUTOR P	5è 6è
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	4	1	5	2	4	TUTOR Q	5è 6è
21	<i>són imprescindibles i necessaris</i>	0	4	8	4	3	TUTOR R	5è 6è
		23	76	137	67	26	329	

22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	5	7	8	2	1	TUTOR A	1r 2n
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	0	5	6	4	2	TUTOR B	1r 2n
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	8	2	7	1	4	TUTOR C	1r 2n
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	5	2	4	3	3	TUTOR D	1r 2n
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	8	9	3	3	0	TUTOR E	1r 2n
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	6	8	6	2	2	TUTOR F	3r 4t
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	9	7	1	2	0	TUTOR G	3r 4t
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	5	4	4	0	3	TUTOR H	3r 4t
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	8	7	3	1	0	TUTOR I	3r 4t
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	13	11	2	0	2	TUTOR J	3r 4t
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	8	7	1	3	0	TUTOR K	3r 4t
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	3	3	5	0	0	TUTOR L	5è 6è
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	3	5	3	1	0	TUTOR M	5è 6è
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	8	1	0	0	0	TUTOR N	5è 6è
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	3	5	2	2	1	TUTOR O	5è 6è
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	10	9	3	0	2	TUTOR P	5è 6è
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	7	3	1	1	0	TUTOR Q	5è 6è
22	<i>haurien de ser voluntaris</i>	8	5	4	1	1	TUTOR R	5è 6è
		117	100	63	26	21	327	

23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	1	4	6	10	2	TUTOR A	1r 2n
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	3	3	6	4	0	TUTOR B	1r 2n
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	4	1	10	2	3	TUTOR C	1r 2n
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	1	2	7	5	2	TUTOR D	1r 2n
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	0	1	5	8	9	TUTOR E	1r 2n

23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	1	3	4	11	4	TUTOR F	3r 4t
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	1	2	2	4	9	TUTOR G	3r 4t
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	2	2	3	4	5	TUTOR H	3r 4t
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	0	2	5	6	8	TUTOR I	3r 4t
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	3	1	2	9	15	TUTOR J	3r 4t
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	1	3	2	4	9	TUTOR K	3r 4t
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	0	0	4	4	3	TUTOR L	5è 6è
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	0	1	3	5	3	TUTOR M	5è 6è
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	0	0	0	3	6	TUTOR N	5è 6è
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	0	1	4	6	2	TUTOR O	5è 6è
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	3	0	4	8	8	TUTOR P	5è 6è
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	0	0	2	1	9	TUTOR Q	5è 6è
23	<i>haurien de ser obligatoris</i>	0	1	5	4	5	TUTOR R	5è 6è

10
20 27 74 98 2 321

3 Els/Les tutors/es que he tingut en el conservatori:

31	<i>han estat disponibles</i>	16	5	1	1	0	TUTOR A	1r 2n
31	<i>han estat disponibles</i>	12	4	0	1	0	TUTOR B	1r 2n
31	<i>han estat disponibles</i>	9	8	2	1	0	TUTOR C	1r 2n
31	<i>han estat disponibles</i>	10	4	3	0	0	TUTOR D	1r 2n
31	<i>han estat disponibles</i>	9	5	7	2	0	TUTOR E	1r 2n
31	<i>han estat disponibles</i>	9	10	5	0	0	TUTOR F	3r 4t
31	<i>han estat disponibles</i>	13	3	2	0	0	TUTOR G	3r 4t
31	<i>han estat disponibles</i>	8	1	6	1	0	TUTOR H	3r 4t
31	<i>han estat disponibles</i>	7	8	4	1	0	TUTOR I	3r 4t
31	<i>han estat disponibles</i>	14	4	8	2	0	TUTOR J	3r 4t
31	<i>han estat disponibles</i>	13	3	2	0	0	TUTOR K	3r 4t
31	<i>han estat disponibles</i>	2	5	4	0	0	TUTOR L	5è 6è
31	<i>han estat disponibles</i>	7	4	0	0	0	TUTOR M	5è 6è
31	<i>han estat disponibles</i>	6	1	1	0	0	TUTOR N	5è 6è
31	<i>han estat disponibles</i>	6	5	2	0	0	TUTOR O	5è 6è
31	<i>han estat disponibles</i>	10	6	8	0	0	TUTOR P	5è 6è
31	<i>han estat disponibles</i>	4	5	2	1	0	TUTOR Q	5è 6è
31	<i>han estat disponibles</i>	9	5	4	0	1	TUTOR R	5è 6è

164 20 20 20 20 244

32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	10	6	2	1	2	TUTOR A	1r 2n
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	6	3	2	0	4	TUTOR B	1r 2n
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	4	5	4	2	4	TUTOR C	1r 2n
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	4	1	7	3	2	TUTOR D	1r 2n
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	5	10	3	2	0	TUTOR E	1r 2n
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	8	10	2	3	2	TUTOR F	3r 4t
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	8	5	1	0	2	TUTOR G	3r 4t
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	5	4	5	2	0	TUTOR H	3r 4t
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	5	7	4	3	1	TUTOR I	3r 4t

32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	7	8	5	3	6	TUTOR J	3r 4t
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	9	5	1	0	2	TUTOR K	3r 4t
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	2	4	4	1	0	TUTOR L	5è 6è
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	4	3	1	3	0	TUTOR M	5è 6è
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	4	0	1	2	2	TUTOR N	5è 6è
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	3	3	5	2	0	TUTOR O	5è 6è
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	11	9	2	1	1	TUTOR P	5è 6è
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	2	1	1	4	1	TUTOR Q	5è 6è
32	<i>m'han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d'horaris</i>	2	10	3	1	2	TUTOR R	5è 6è
		99	94	53	33	31		310
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	10	7	2	2	1	TUTOR A	1r 2n
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	5	4	4	3	0	TUTOR B	1r 2n
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	7	9	2	2	1	TUTOR C	1r 2n
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	5	4	3	2	3	TUTOR D	1r 2n
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	3	8	7	2	3	TUTOR E	1r 2n
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	9	8	5	3	0	TUTOR F	3r 4t
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	8	3	3	3	0	TUTOR G	3r 4t
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	5	6	4	1	0	TUTOR H	3r 4t
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	5	5	8	2	0	TUTOR I	3r 4t
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	8	5	8	3	5	TUTOR J	3r 4t
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	8	6	3	3	0	TUTOR K	3r 4t
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	2	2	6	1	0	TUTOR L	5è 6è
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	2	4	4	1	0	TUTOR M	5è 6è
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	3	1	1	3	0	TUTOR N	5è 6è
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	7	3	2	0	1	TUTOR O	5è 6è
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	8	4	7	4	1	TUTOR P	5è 6è
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	3	5	0	3	1	TUTOR Q	5è 6è
33	<i>m'han ajudat en temes puntuals</i>	3	10	3	2	1	TUTOR R	5è 6è
		101	94	72	40	17		324
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	5	9	6	2	2	TUTOR A	1r 2n
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	3	4	2	7	0	TUTOR B	1r 2n
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	3	8	5	3	2	TUTOR C	1r 2n
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	3	2	7	2	2	TUTOR D	1r 2n
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	2	4	7	6	4	TUTOR E	1r 2n
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	7	5	5	6	0	TUTOR F	3r 4t
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	2	8	4	3	1	TUTOR G	3r 4t
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	3	5	5	1	2	TUTOR H	3r 4t
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	3	4	9	5	0	TUTOR I	3r 4t
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	3	4	5	10	6	TUTOR J	3r 4t
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	3	7	5	4	1	TUTOR K	3r 4t
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	1	1	4	2	2	TUTOR L	5è 6è
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	2	2	4	3	1	TUTOR M	5è 6è
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	0	0	1	3	4	TUTOR N	5è 6è

34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	3	4	4	1	1	TUTOR O	5è 6è
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	7	7	4	6	0	TUTOR P	5è 6è
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	1	4	3	2	2	TUTOR Q	5è 6è
34	<i>m'han fet pensar i reflexionar</i>	2	4	6	4	4	TUTOR R	5è 6è
		53	82	86	70	34	325	
35	<i>s'han interessat en mi</i>	8	11	3	1	0	TUTOR A	1r 2n
35	<i>s'han interessat en mi</i>	4	7	4	1	0	TUTOR B	1r 2n
35	<i>s'han interessat en mi</i>	9	5	3	3	1	TUTOR C	1r 2n
35	<i>s'han interessat en mi</i>	5	2	6	2	2	TUTOR D	1r 2n
35	<i>s'han interessat en mi</i>	4	7	8	3	1	TUTOR E	1r 2n
35	<i>s'han interessat en mi</i>	7	11	3	2	2	TUTOR F	3r 4t
35	<i>s'han interessat en mi</i>	5	11	2	0	0	TUTOR G	3r 4t
35	<i>s'han interessat en mi</i>	4	2	7	3	0	TUTOR H	3r 4t
35	<i>s'han interessat en mi</i>	3	7	9	1	0	TUTOR I	3r 4t
35	<i>s'han interessat en mi</i>	3	3	14	7	2	TUTOR J	3r 4t
35	<i>s'han interessat en mi</i>	5	12	1	0	0	TUTOR K	3r 4t
35	<i>s'han interessat en mi</i>	2	3	4	2	0	TUTOR L	5è 6è
35	<i>s'han interessat en mi</i>	3	2	7	0	0	TUTOR M	5è 6è
35	<i>s'han interessat en mi</i>	3	2	2	1	0	TUTOR N	5è 6è
35	<i>s'han interessat en mi</i>	3	3	4	2	1	TUTOR O	5è 6è
35	<i>s'han interessat en mi</i>	6	8	6	4	0	TUTOR P	5è 6è
35	<i>s'han interessat en mi</i>	2	2	6	0	0	TUTOR Q	5è 6è
35	<i>s'han interessat en mi</i>	2	8	6	1	2	TUTOR R	5è 6è
		78	106	95	33	11	323	
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	9	10	1	2	1	TUTOR A	1r 2n
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	5	7	4	1	0	TUTOR B	1r 2n
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	7	4	5	2	3	TUTOR C	1r 2n
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	4	3	6	3	1	TUTOR D	1r 2n
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	3	7	6	4	3	TUTOR E	1r 2n
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	4	11	4	5	0	TUTOR F	3r 4t
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	7	6	3	2	0	TUTOR G	3r 4t
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	6	4	2	4	0	TUTOR H	3r 4t
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	2	4	11	2	0	TUTOR I	3r 4t
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	2	5	15	7	0	TUTOR J	3r 4t
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	8	7	2	1	0	TUTOR K	3r 4t
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	2	0	8	1	0	TUTOR L	5è 6è
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	3	4	4	1	0	TUTOR M	5è 6è
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	1	1	2	3	1	TUTOR N	5è 6è
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	3	5	4	1	0	TUTOR O	5è 6è
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	6	6	10	1	1	TUTOR P	5è 6è
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	4	3	3	0	0	TUTOR Q	5è 6è
36	<i>m'han inspirat la suficient confiança</i>	1	10	5	1	2	TUTOR R	5è 6è
		77	97	95	41	12	322	

L'espai obert assignat a tutoria

4 setmanalment:

41	<i>és necessari</i>	5	7	6	2	2	TUTOR A	1r 2n
41	<i>és necessari</i>	5	2	2	7	1	TUTOR B	1r 2n
41	<i>és necessari</i>	5	2	5	6	4	TUTOR C	1r 2n
41	<i>és necessari</i>	5	5	5	2	1	TUTOR D	1r 2n
41	<i>és necessari</i>	0	10	2	8	2	TUTOR E	1r 2n
41	<i>és necessari</i>	3	7	6	6	1	TUTOR F	3r 4t

41	<i>és necessari</i>	6	4	4	2	2	TUTOR G	3r 4t
41	<i>és necessari</i>	2	3	6	2	4	TUTOR H	3r 4t
41	<i>és necessari</i>	4	1	5	9	2	TUTOR I	3r 4t
41	<i>és necessari</i>	3	6	6	7	7	TUTOR J	3r 4t
41	<i>és necessari</i>	6	4	5	2	2	TUTOR K	3r 4t
41	<i>és necessari</i>	1	2	1	4	3	TUTOR L	5è 6è
41	<i>és necessari</i>	2	1	5	4	0	TUTOR M	5è 6è
41	<i>és necessari</i>	0	0	3	4	3	TUTOR N	5è 6è
41	<i>és necessari</i>	0	1	4	8	0	TUTOR O	5è 6è
41	<i>és necessari</i>	3	3	9	7	2	TUTOR P	5è 6è
41	<i>és necessari</i>	1	0	2	6	3	TUTOR Q	5è 6è
41	<i>és necessari</i>	1	3	7	3	5	TUTOR R	5è 6è

52 61 83 89 44 329

42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	3	4	3	4	8	TUTOR A	1r 2n
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	0	1	2	10	4	TUTOR B	1r 2n
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	4	3	5	2	8	TUTOR C	1r 2n
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	2	2	4	3	6	TUTOR D	1r 2n
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	3	4	4	6	4	TUTOR E	1r 2n
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	2	2	3	7	8	TUTOR F	3r 4t
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	3	1	3	4	7	TUTOR G	3r 4t
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	3	5	3	0	6	TUTOR H	3r 4t
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	5	0	2	8	6	TUTOR I	3r 4t
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	5	6	5	4	9	TUTOR J	3r 4t
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	3	1	3	4	8	TUTOR K	3r 4t
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	2	3	2	2	2	TUTOR L	5è 6è
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	2	1	5	3	1	TUTOR M	5è 6è

42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	3	1	3	2	0	TUTOR N	5è 6è
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	2	2	2	4	3	TUTOR O	5è 6è
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	2	5	7	4	6	TUTOR P	5è 6è
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	5	0	3	3	0	TUTOR Q	5è 6è
42	<i>hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més</i>	5	3	3	5	2	TUTOR R	5è 6è
		54	44	62	75	88	323	
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	10	7	9	1	0	TUTOR A	1r 2n
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	2	9	4	2	0	TUTOR B	1r 2n
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	10	6	3	0	3	TUTOR C	1r 2n
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	11	2	1	3	0	TUTOR D	1r 2n
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	8	8	3	2	1	TUTOR E	1r 2n
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	11	10	2	0	0	TUTOR F	3r 4t
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	14	1	2	1	0	TUTOR G	3r 4t
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	9	3	2	3	0	TUTOR H	3r 4t
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	11	6	4	0	0	TUTOR I	3r 4t
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	15	7	5	0		TUTOR J	3r 4t
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	13	2	2	1	0	TUTOR K	3r 4t
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	3	4	2	2	0	TUTOR L	5è 6è
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	10	1	1	0	0	TUTOR M	5è 6è
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	3	3	0	1	2	TUTOR N	5è 6è
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	7	3	1	2	0	TUTOR O	5è 6è
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	15	9	3	2	0	TUTOR P	5è 6è
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	5	2	4	1	0	TUTOR Q	5è 6è
43	<i>és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana</i>	12	3	3	1	0	TUTOR R	5è 6è
		169	86	51	22	6	334	
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	4	9	4	4	1	TUTOR A	1r 2n

44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	5	8	2	1	0	TUTOR B	1r 2n
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	12	3	2	3	2	TUTOR C	1r 2n
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	9	6	1	1	0	TUTOR D	1r 2n
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	5	7	5	4	1	TUTOR E	1r 2n
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	8	12	3	0	0	TUTOR F	3r 4t
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	11	3	1	1	2	TUTOR G	3r 4t
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	5	6	4	1	0	TUTOR H	3r 4t
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	8	5	7	1	0	TUTOR I	3r 4t
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	12	4	9	3	1	TUTOR J	3r 4t
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	12	3	1	1	2	TUTOR K	3r 4t
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	0	5	2	2	2	TUTOR L	5è 6è
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	4	2	3	2	1	TUTOR M	5è 6è
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	0	1	4	2	1	TUTOR N	5è 6è
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	2	4	5	2	0	TUTOR O	5è 6è
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	8	2	12	2	0	TUTOR P	5è 6è
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	2	5	2	1	1	TUTOR Q	5è 6è
44	<i>considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en cas de necessitat sense previ avís</i>	3	5	8	1	2	TUTOR R	5è 6è
		110	90	75	32	16	323	

5 Les tutories grupals:

51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	8	7	4	3	0	TUTOR A	1r 2n
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	8	3	6	0	0	TUTOR B	1r 2n
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	10	5	3	1	4	TUTOR C	1r 2n

51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	4	8	4	0	2	TUTOR D	1r 2n
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	3	8	3	5	3	TUTOR E	1r 2n
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	4	8	6	2	3	TUTOR F	3r 4t
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	3	5	5	2	3	TUTOR G	3r 4t
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	4	4	6	1	2	TUTOR H	3r 4t
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	0	3	11	5	2	TUTOR I	3r 4t
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	2	3	12	7	5	TUTOR J	3r 4t
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	3	5	6	2	3	TUTOR K	3r 4t
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	0	3	2	3	3	TUTOR L	5è 6è
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	0	1	6	3	2	TUTOR M	5è 6è
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	0	0	0	3	6	TUTOR N	5è 6è
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	1	1	5	4	2	TUTOR O	5è 6è
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	1	3	7	9	4	TUTOR P	5è 6è
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	1	1	4	3	3	TUTOR Q	5è 6è
51	<i>m'ajuden a conèixer el conservatori millor</i>	0	3	4	6	5	TUTOR R	5è 6è

52 71 94 59 52 328

52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	5	6	6	5	0	TUTOR A	1r 2n
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	3	5	6	3	0	TUTOR B	1r 2n
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	9	5	5	3	1	TUTOR C	1r 2n
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	3	5	7	1	2	TUTOR D	1r 2n
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	7	6	7	2	0	TUTOR E	1r 2n
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	6	6	5	5	1	TUTOR F	3r 4t
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	4	7	5	1	1	TUTOR G	3r 4t
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	4	2	4	4	3	TUTOR H	3r 4t
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	2	4	5	9	1	TUTOR I	3r 4t
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	4	9	6	3	7	TUTOR J	3r 4t
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	4	7	6	1	1	TUTOR K	3r 4t
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	1	0	4	4	2	TUTOR L	5è 6è
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	0	1	5	5	1	TUTOR M	5è 6è

52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	0	0	3	1	5	TUTOR N	5è 6è
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	0	2	5	1	5	TUTOR O	5è 6è
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	0	5	12	7	1	TUTOR P	5è 6è
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	1	4	4	2	1	TUTOR Q	5è 6è
52	<i>m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys</i>	1	4	8	1	4	TUTOR R	5è 6è

54 78 103 58 36 329

53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	10	7	3	2	0	TUTOR A	1r 2n
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	4	11	2	0	0	TUTOR B	1r 2n
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	6	7	2	4	4	TUTOR C	1r 2n
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	7	2	6	2	1	TUTOR D	1r 2n
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	4	6	7	4	1	TUTOR E	1r 2n
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	10	7	3	1	2	TUTOR F	3r 4t
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	5	6	4	2	1	TUTOR G	3r 4t
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	4	7	3	3	0	TUTOR H	3r 4t
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	4	7	2	6	2	TUTOR I	3r 4t
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	7	11	3	3	4	TUTOR J	3r 4t
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	7	7	3	2	1	TUTOR K	3r 4t
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	1	0	7	2	1	TUTOR L	5è 6è
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	5	4	2	1	0	TUTOR M	5è 6è
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	1	2	1	1	4	TUTOR N	5è 6è
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	3	5	3	2	0	TUTOR O	5è 6è
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	6	8	5	4	1	TUTOR P	5è 6è
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	3	4	1	3	0	TUTOR Q	5è 6è
53	<i>són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes</i>	3	3	4	6	2	TUTOR R	5è 6è

90 104 61 48 24 327

54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	7	6	2	5	2	TUTOR A	1r 2n
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	3	7	6	1	0	TUTOR B	1r 2n
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	5	5	8	3	2	TUTOR C	1r 2n
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	5	2	7	3	1	TUTOR D	1r 2n
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	0	4	8	9	1	TUTOR E	1r 2n
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	4	6	6	5	2	TUTOR F	3r 4t
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	2	6	5	2	3	TUTOR G	3r 4t
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	3	3	4	4	3	TUTOR H	3r 4t
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	1	5	7	7	1	TUTOR I	3r 4t

54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	0	1	15	9	4	TUTOR J	3r 4t
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	3	7	3	3	3	TUTOR K	3r 4t
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	0	2	6	2	1	TUTOR L	5è 6è
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	1	0	7	2	2	TUTOR M	5è 6è
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	0	0	1	3	5	TUTOR N	5è 6è
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	1	3	4	3	2	TUTOR O	5è 6è
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	3	5	5	9	2	TUTOR P	5è 6è
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	1	1	3	4	3	TUTOR Q	5è 6è
54	<i>crec que són útils i necessaris</i>	2	0	7	4	5	TUTOR R	5è 6è

41 63 104 78 42 328

55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	2	2	5	4	9	TUTOR A	1r 2n
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	1	2	6	5	3	TUTOR B	1r 2n
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	1	2	5	10	5	TUTOR C	1r 2n
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	1	1	9	7	TUTOR D	1r 2n
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	0	2	4	16	TUTOR E	1r 2n
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	1	2	5	9	6	TUTOR F	3r 4t
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	1	3	7	7	TUTOR G	3r 4t
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	2	0	4	5	7	TUTOR H	3r 4t
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	1	4	8	8	TUTOR I	3r 4t
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	0	6	9	14	TUTOR J	3r 4t
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	2	3	6	7	TUTOR K	3r 4t
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	0	3	4	4	TUTOR L	5è 6è
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	1	0	2	4	5	TUTOR M	5è 6è
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	0	1	0	8	TUTOR N	5è 6è
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	2	2	5	4	TUTOR O	5è 6è
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	2	0	2	10	9	TUTOR P	5è 6è
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	0	3	1	8	TUTOR Q	5è 6è
55	<i>haurien de fer-se amb més freqüència</i>	0	0	3	6	8	TUTOR R	5è 6è

10 13

10 15 60 6 5 326

56	<i>podrien eliminar-se</i>	3	2	1	6	10	TUTOR A	1r 2n
56	<i>podrien eliminar-se</i>	0	2	4	4	7	TUTOR B	1r 2n
56	<i>podrien eliminar-se</i>	3	0	4	9	9	TUTOR C	1r 2n
56	<i>podrien eliminar-se</i>	1	0	2	4	11	TUTOR D	1r 2n
56	<i>podrien eliminar-se</i>	3	3	5	9	1	TUTOR E	1r 2n
56	<i>podrien eliminar-se</i>	2	3	2	8	8	TUTOR F	3r 4t
56	<i>podrien eliminar-se</i>	2	4	3	2	7	TUTOR G	3r 4t
56	<i>podrien eliminar-se</i>	2	3	5	4	3	TUTOR H	3r 4t
56	<i>podrien eliminar-se</i>	3	2	10	4	2	TUTOR I	3r 4t
56	<i>podrien eliminar-se</i>	5	5	5	10	4	TUTOR J	3r 4t
56	<i>podrien eliminar-se</i>	3	3	3	2	8	TUTOR K	3r 4t
56	<i>podrien eliminar-se</i>	1	1	2	3	4	TUTOR L	5è 6è
56	<i>podrien eliminar-se</i>	2	3	2	4	1	TUTOR M	5è 6è
56	<i>podrien eliminar-se</i>	5	1	1	2	0	TUTOR N	5è 6è
56	<i>podrien eliminar-se</i>	1	2	2	5	3	TUTOR O	5è 6è
56	<i>podrien eliminar-se</i>	6	0	5	5	8	TUTOR P	5è 6è
56	<i>podrien eliminar-se</i>	6	1	0	3	2	TUTOR Q	5è 6è
56	<i>podrien eliminar-se</i>	4	3	7	4	0	TUTOR R	5è 6è

52 38 63 88 88 329

Les tasques on he necessitat més al tutor han

6 estat

61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	9	5	4	2	2	TUTOR A	1r 2n
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	6	4	5	1	1	TUTOR B	1r 2n
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	4	5	9	2	3	TUTOR C	1r 2n
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	5	6	4	1	0	TUTOR D	1r 2n
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	4	8	4	4	3	TUTOR E	1r 2n
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	8	8	4	1	1	TUTOR F	3r 4t
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	7	5	5	0	1	TUTOR G	3r 4t
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	6	3	3	3	1	TUTOR H	3r 4t
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	5	6	8	1	0	TUTOR I	3r 4t
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	6	11	7	1	6	TUTOR J	3r 4t
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	8	5	5	0	0	TUTOR K	3r 4t
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	6	3	2	0	0	TUTOR L	5è 6è
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	5	2	1	1	2	TUTOR M	5è 6è
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	4	2	1	1	1	TUTOR N	5è 6è
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	7	2	2	1	1	TUTOR O	5è 6è
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	7	10	7	0	0	TUTOR P	5è 6è
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	2	5	0	2	3	TUTOR Q	5è 6è
61	preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic	8	5	4	1	1	TUTOR R	5è 6è

107 95 75 22 26 325

62	dubtes sobre l'avaluació en general	4	7	7	1	3	TUTOR A	1r 2n
62	dubtes sobre l'avaluació en general	3	9	3	1	2	TUTOR B	1r 2n
62	dubtes sobre l'avaluació en general	3	7	6	1	6	TUTOR C	1r 2n
62	dubtes sobre l'avaluació en general	4	6	3	2	1	TUTOR D	1r 2n
62	dubtes sobre l'avaluació en general	2	5	11	4	1	TUTOR E	1r 2n
62	dubtes sobre l'avaluació en general	2	5	8	2	4	TUTOR F	3r 4t
62	dubtes sobre l'avaluació en general	4	6	5	2	1	TUTOR G	3r 4t
62	dubtes sobre l'avaluació en general	0	7	5	2	6	TUTOR H	3r 4t
62	dubtes sobre l'avaluació en general	3	4	8	4	0	TUTOR I	3r 4t
62	dubtes sobre l'avaluació en general	4	5	11	2	9	TUTOR J	3r 4t

62	<i>dubtes sobre l'avaluació en general</i>		4	5	5	3	1	TUTOR K	3r 4t
62	<i>dubtes sobre l'avaluació en general</i>		0	3	3	3	2	TUTOR L	5è 6è
62	<i>dubtes sobre l'avaluació en general</i>		1	1	4	2	3	TUTOR M	5è 6è
62	<i>dubtes sobre l'avaluació en general</i>		2	0	1	1	5	TUTOR N	5è 6è
62	<i>dubtes sobre l'avaluació en general</i>		2	2	3	3	3	TUTOR O	5è 6è
62	<i>dubtes sobre l'avaluació en general</i>		3	10	3	4	4	TUTOR P	5è 6è
62	<i>dubtes sobre l'avaluació en general</i>		1	3	2	4	2	TUTOR Q	5è 6è
62	<i>dubtes sobre l'avaluació en general</i>		3	4	4	4	4	TUTOR R	5è 6è

45 89 92 45 57 328

63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		2	6	2	3	9	TUTOR A	1r 2n
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		2	4	2	2	5	TUTOR B	1r 2n
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		1	4	3	2	13	TUTOR C	1r 2n
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		3	1	2	4	6	TUTOR D	1r 2n
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		2	2	4	4	11	TUTOR E	1r 2n
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		2	4	4	5	8	TUTOR F	3r 4t
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		1	2	5	1	8	TUTOR G	3r 4t
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		1	2	0	4	4	TUTOR H	3r 4t
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		3	3	4	2	7	TUTOR I	3r 4t
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		3	5	6	6	12	TUTOR J	3r 4t
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		1	2	5	1	7	TUTOR K	3r 4t
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		0	0	3	5	3	TUTOR L	5è 6è
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		4	0	2	1	4	TUTOR M	5è 6è
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		0	1	1	0	7	TUTOR N	5è 6è
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		0	1	2	2	8	TUTOR O	5è 6è
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		2	3	2	8	9	TUTOR P	5è 6è
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		2	2	2	3	3	TUTOR Q	5è 6è
63	<i>gestió d'alguns conflictes</i>		2	5	1	3	7	TUTOR R	5è 6è

13

31 47 50 56 1 315

64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>		4	5	5	2	7	TUTOR A	1r 2n
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>		3	1	4	5	3	TUTOR B	1r 2n
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>		0	3	7	4	7	TUTOR C	1r 2n
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>		1	5	6	2	2	TUTOR D	1r 2n
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>		5	0	11	3	3	TUTOR E	1r 2n
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>		3	4	5	5	6	TUTOR F	3r 4t

64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	2	4	2	3	7	TUTOR G	3r 4t
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	1	4	5	3	2	TUTOR H	3r 4t
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	2	3	6	4	4	TUTOR I	3r 4t
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	3	3	7	7	10	TUTOR J	3r 4t
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	3	3	4	0	7	TUTOR K	3r 4t
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	0	2	1	5	2	TUTOR L	5è 6è
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	0	0	5	2	4	TUTOR M	5è 6è
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	0	0	2	1	6	TUTOR N	5è 6è
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	0	1	3	3	6	TUTOR O	5è 6è
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	0	1	8	9	6	TUTOR P	5è 6è
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	0	1	3	3	5	TUTOR Q	5è 6è
64	<i>anàlisi del rendiment acadèmic</i>	1	5	5	1	7	TUTOR R	5è 6è

28 45 89 62 94 318

65	<i>coneixement del centre</i>	7	6	2	2	5	TUTOR A	1r 2n
65	<i>coneixement del centre</i>	4	5	5	2	1	TUTOR B	1r 2n
65	<i>coneixement del centre</i>	3	6	4	2	6	TUTOR C	1r 2n
65	<i>coneixement del centre</i>	3	3	4	3	3	TUTOR D	1r 2n
65	<i>coneixement del centre</i>	3	1	11	3	5	TUTOR E	1r 2n
65	<i>coneixement del centre</i>	4	0	4	6	7	TUTOR F	3r 4t
65	<i>coneixement del centre</i>	1	3	3	5	6	TUTOR G	3r 4t
65	<i>coneixement del centre</i>	2	2	3	6	3	TUTOR H	3r 4t
65	<i>coneixement del centre</i>	1	5	2	6	5	TUTOR I	3r 4t
65	<i>coneixement del centre</i>	1	3	6	7	14	TUTOR J	3r 4t
65	<i>coneixement del centre</i>	2	3	4	4	7	TUTOR K	3r 4t
65	<i>coneixement del centre</i>	0	1	1	6	3	TUTOR L	5è 6è
65	<i>coneixement del centre</i>	0	0	5	3	3	TUTOR M	5è 6è
65	<i>coneixement del centre</i>	0	0	0	3	6	TUTOR N	5è 6è
65	<i>coneixement del centre</i>	0	0	1	5	7	TUTOR O	5è 6è
65	<i>coneixement del centre</i>	0	1	8	9	6	TUTOR P	5è 6è
65	<i>coneixement del centre</i>	1	0	3	4	4	TUTOR Q	5è 6è
65	<i>coneixement del centre</i>	0	2	4	5	8	TUTOR R	5è 6è

32 41 70 81 99 323

66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	0	2	3	7	10	TUTOR A	1r 2n
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	3	4	3	3	3	TUTOR B	1r 2n

66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	1	5	5	4	8	TUTOR C	1r 2n
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	0	4	2	4	6	TUTOR D	1r 2n
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	2	3	5	6	7	TUTOR E	1r 2n
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	4	4	4	2	8	TUTOR F	3r 4t
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	2	2	4	3	7	TUTOR G	3r 4t
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	2	1	5	4	4	TUTOR H	3r 4t
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	3	3	5	2	6	TUTOR I	3r 4t
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	1	0	7	8	15	TUTOR J	3r 4t
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	1	3	7	1	8	TUTOR K	3r 4t
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	0	0	2	4	5	TUTOR L	5è 6è
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	2	1	3	1	4	TUTOR M	5è 6è
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	0	1	1	3	4	TUTOR N	5è 6è
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	0	3	3	2	5	TUTOR O	5è 6è
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	0	6	6	7	5	TUTOR P	5è 6è
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	1	0	4	3	4	TUTOR Q	5è 6è
66	<i>informació externa al conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc)</i>	1	2	4	2	10	TUTOR R	5è 6è

11
23 44 73 66 9 325

7 En relació al tutor/a del proper curs		SI	NO		
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	19	3	TUTOR A	1r 2n
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	13	4	TUTOR B	1r 2n
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	16	4	TUTOR C	1r 2n
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	13	3	TUTOR D	1r 2n
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	10	13	TUTOR E	1r 2n
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	19	2	TUTOR F	3r 4t
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	14	4	TUTOR G	3r 4t
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	13	3	TUTOR H	3r 4t

71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	18	3	TUTOR I	3r 4t
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	15	15	TUTOR J	3r 4t
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	13	4	TUTOR K	3r 4t
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	9	2	TUTOR L	5è 6è
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	8	3	TUTOR M	5è 6è
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	6	2	TUTOR N	5è 6è
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	10	1	TUTOR O	5è 6è
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	22	2	TUTOR P	5è 6è
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	12	0	TUTOR Q	5è 6è
71	<i>penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos</i>	15	3	TUTOR R	5è 6è

245 71 316

72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	18	3	TUTOR A	1r 2n
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	8	8	TUTOR B	1r 2n
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	13	9	TUTOR C	1r 2n
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	11	6	TUTOR D	1r 2n
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	12	10	TUTOR E	1r 2n
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	16	4	TUTOR F	3r 4t
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	14	3	TUTOR G	3r 4t
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	11	4	TUTOR H	3r 4t
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	8	13	TUTOR I	3r 4t
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	23	8	TUTOR J	3r 4t
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	12	5	TUTOR K	3r 4t
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	6	5	TUTOR L	5è 6è
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	9	2	TUTOR M	5è 6è
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	6	2	TUTOR N	5è 6è
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	7	6	TUTOR O	5è 6è
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	18	6	TUTOR P	5è 6è
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	10	1	TUTOR Q	5è 6è
72	<i>penso que seria millor si el/la pogués triar</i>	9	8	TUTOR R	5è 6è

211 103 314

8.4.3.2 Anàlisi de les dades qüestionari de l'alumnat

ÍTEMS GRUP 1. APORTACIONS DE LA TUTORIA A L'ALUMNAT

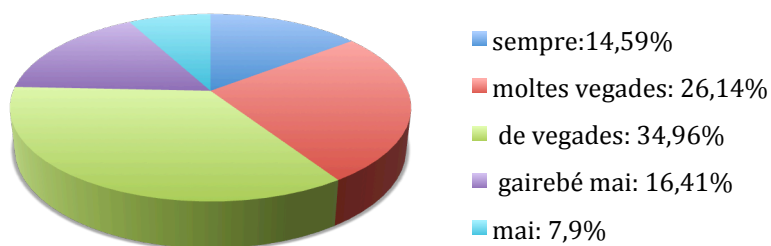
ÍTEM 1.1: "Els espais de tutoria m'aporten seguretat".

El sentiment de seguretat en un centre educatiu es fonamenta en el convenciment que quan es creen situacions d'estabilitat i seguretat emocional tant en el període d'adaptació, com al llarg dels estudis, aquestes signifiquen un ajut afectiu i faciliten l'establiment d'emocions positives i de benestar que sens dubte influirà en els rendiments intel·lectuals. La necessitat de conèixer d'una forma molt més acurada el Conservatori i les seves consignes i processos passa sens dubte per la percepció de seguretat en l'alumnat i és una responsabilitat de les institucions educatives i dels seus professionals.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	48	14,59	5
moltes vegades	86	26,14	4
de vegades	115	34,96	3
gairebé mai	54	16,41	2
mai	26	7,90	1
	329	100	

SEGURETAT: 329 respostes



valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	40,73 %	14,59 %	75,69 %
moltes vegades	4		61,10 %	
de vegades	3			
gairebé mai	2	24,31 %		
mai	1			

Anàlisi

- La moda queda assignada al valor *de vegades*, seguida del valor *moltes vegades*.
- La suma dels rangs 3 i 4 (valor central cap a l'alça) és de 201 respostes (61,1%), a favor que l'alumnat se sent segur *de vegades*, i *moltes vegades*. Aquests dos rangs

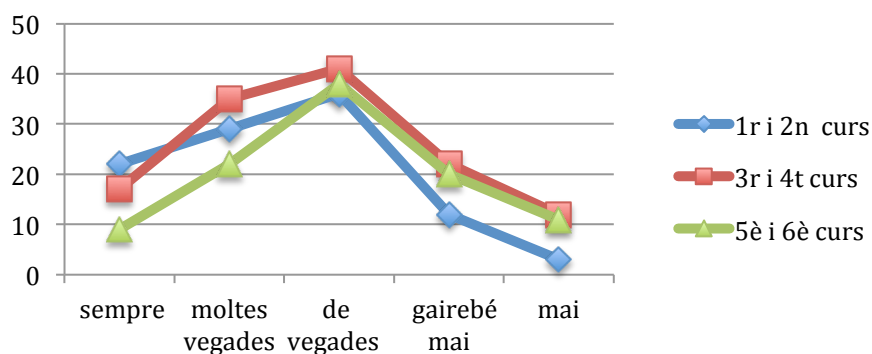
sumen més que el que contesten els rangs **1: gairebé mai** i **2: mai** sumats amb 80 respostes.

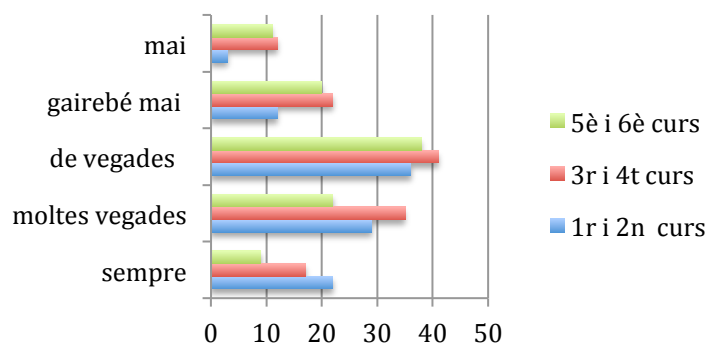
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a sempre i moltes vegades, sumem: 134 respostes, que representa un 40,73 %(resultat superior al que s'ha respòs en els rangs **1: gairebé mai** i **2: mai** amb un 24,31 %).
- Cal considerar que la suma dels rangs **3 + 4 + 5** dóna un total del 75,69 % que correspon a 249 respostes de les 329 totals.

Agrupaments per cicles: cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	22	21,58	17	13,39	9	9
moltes vegades	29	28,45	35	27,6	22	22
de vegades	36	35,3	41	32,28	38	38
gairebé mai	12	11,77	22	17,33	20	20
mai	3	2,9	12	9,4	11	11
329 respostes	102	100 %	127	100 %	100	100 %





En relació als cicles:

- Podem constatar en base a les dades obtingudes que l'alumnat que es troba en el cicle entremig es sent *molt* segur (són els alumnes que estan ja assentats en el centre i porten tres cursos en el Projecte de Tutoria).
- Els alumnes del primer cicle es queden per sota d'aquests en tots els valors, excepte en el valor *sempre* que estan per sobre, la qual cosa vol dir que aquests alumnes del cicle primer (arribada i establiment en el Centre) gaudeixen d'una alta dosi de seguretat en relació al Conservatori i el seu funcionament.
- En els cursos més alts hi ha menys seguretat que en els cursos entremitjos: es tracta de l'alumnat que no va iniciar els seus estudis en el Conservatori amb el Projecte de Tutoria actual i solament utilitza els espais de tutoria puntualment.

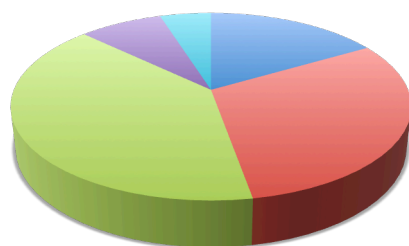
ÍTEM 1.2: "Els espais de tutoria m'aporten recolzament en determinades situacions".

El recolzament que rep l'alumne en determinades situacions des dels espais de tutoria ha de ser efectiu i aconseguir que els alumnes sentin respectats, lliures i sobretot acollits. Aquest recolzament pot pressuposar fer una valoració més integral amb el principal objectiu d'identificar i quantificar quin tipus de suport l'alumne necessita en cada situació. El tutor recolzarà a l'alumne, el guiarà i li mostrarà el millor camí per adaptar-se de la manera més positiva al Conservatori.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	55	16,6	5
moltes vegades	101	30,6	4
de vegades	131	39,9	3
gairebé mai	26	8	2
mai	16	4,9	1
	329	100	

RECOLZAMENT: 329 respostes



- sempre: 16,6%
- moltes vegades: 30,6%
- de vegades: 39,9%
- gairebé mai: 8%
- mai: 4,9%

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	47,2 %	16,6 %	87,1 %
moltes vegades	4		70,5 %	
de vegades	3			
gairebé mai	2	12,9 %		
mai	1			

Anàlisis

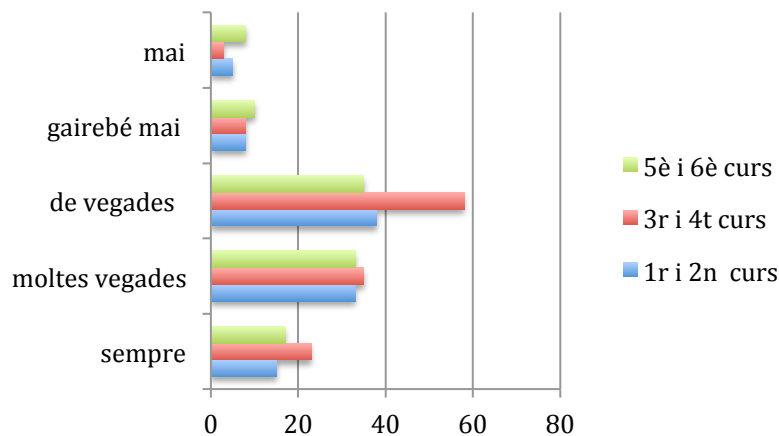
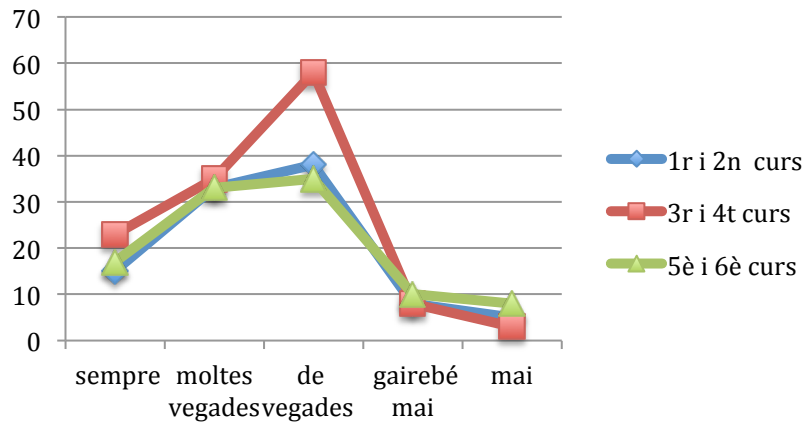
- La suma dels rangs **3** i **4** suposa el 70,5 % de les respostes, les quals indiquen que gairebé una tercera part dels alumnes estan recolzats *moltes vegades*, *i de vegades*.
- En aquest ítem la diferència entre els extrems dels valors és molt gran. Així tenim que els valors *sempre* i *moltes vegades* es senten recolzats amb un 47,2 % de respostes davant de solament un 12,9 % que diuen que *gairebé mai* o *mai*. Tenint en compte aquests valors extrems (rang **5** i rang **4**) que sumen 156 respostes, veiem que aquestes respostes superen en nombre al de les del valor central (rang **3**: *de vegades*) amb 131 respostes que representa el 39,9 %.
- Un 87,1 % de respostes a favor del *sempre*, *moltes vegades* i *de vegades* constata que l'alumnat rep un alt nivell de recolzament per part dels tutors.

Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	15	15,14	23	18,11	17	16,6
moltes vegades	33	33,34	35	27,6	33	32
de vegades	38	38,38	58	45,67	35	34
gairebé mai	8	8,04	8	6,32	10	9,7
mai	5	5,1	3	2,3	8	7,7
329 respostes	99		127	100	103	



En relació als cicles:

- és l'alumnat del cicle mig (3r i 4t curs) el que es situa en el nivell més alt quan a la percepció de suport i recolzament. Cal dir que és l'alumnat que es troba en més situacions en les que necessita suport ja que se li fan palpables les exigències del conservatori amb les dels estudis fora (ESO);
- els alumnes del primer cicle reben recolzament però és més genèric en la majoria del casos i per aquest motiu alguns d'ells diuen que mai n'han rebut;
- la demanda de recolzament en els últims cursos és molt puntual. Tot i que hi ha qui mai demana res, la majoria de les situacions en que s'ha necessitat recolzament del tutor han estat per gestionar algun problema amb l'expedient acadèmic.

ITEM 1.3: “Els espais de tutoria m'aporten informació i coneixements”.

Hem de poder diferenciar entre la informació i els coneixements que reben els nostres alumnes. Aquesta informació mai queda limitada a l'espai de tutoria, però sí que és a través del tutor es pot canalitzar a l'alumnat a trobar el que necessita.

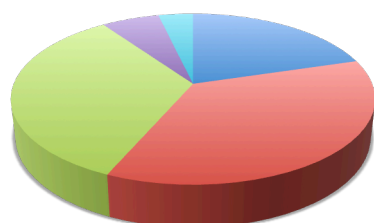
El coneixement és diferent a la informació simple. Ambdues es nodreixen d'afirmacions certes, però el coneixement és una forma particular del saber dotada d'una utilitat, aquella que li vulgui donar qui la rep.

En realitat quan s'afirma d'haver explicitat un coneixement, és quan s'estan preservant les informacions que la componen, llavors el coneixement verdader i propi es fa present.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	67	20,36	5
moltes vegades	119	36,18	4
de vegades	111	33,73	3
gairebé mai	20	6,08	2
mai	12	3,65	1
	329	100	

INFORMACIÓ I CONEIXEMENTS: 329 respostes



- sempre: 20,36%
- moltes vegades: 36,18%
- de vegades: 33,73%
- gairebé mai: 6,08%
- mai: 3,65%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	56,54 %		90,27 %
moltes vegades	4			
de vegades	3		69,91 %	
gairebé mai	2	9,73 %		
mai	1			

Anàlisi

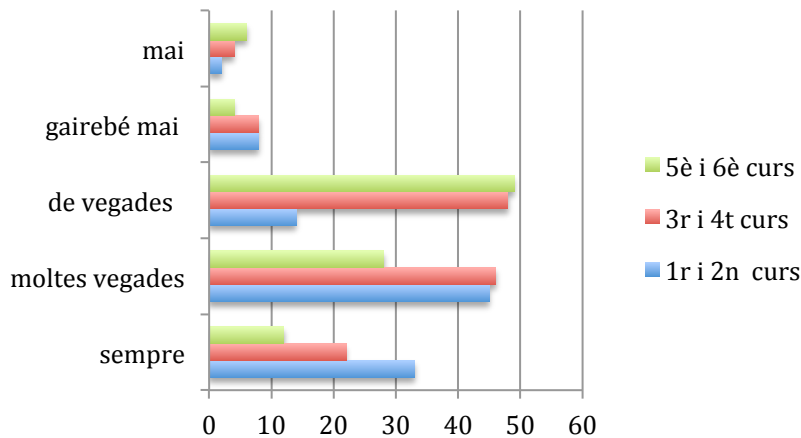
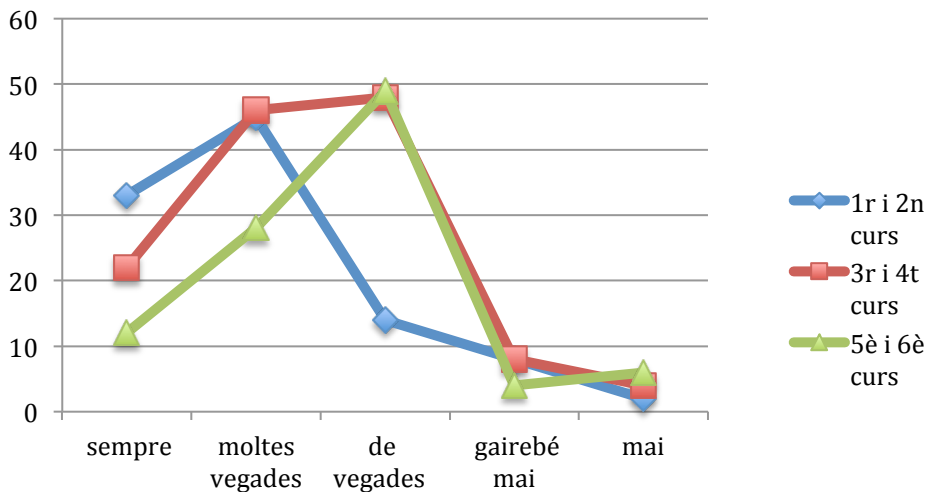
- La suma dels rangs **3** i **4** és de 230 (69,91 %). L'alumnat creu que el nivell d'informació que rep és *moltes vegades* i *de vegades* satisfactori.
- En relació a les respostes: *sempre*, *moltes vegades* i *de vegades* (suma dels rangs **3** + **4** + **5**) és en un 90,27 % compartit per l'alumnat, la qual cosa significa que l'alumnat està molt satisfet del grau d'informació que rep.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang **5** i rang **4**) que corresponen a *sempre* i *moltes vegades*, sumem: 187 respostes, que representa un 56,54 %, que evidencia la

gran diferència entre aquesta part del cercle (colors blau fosc i vermell) i la part lila i blau clar amb un 9,73 % de respostes que correspondria a les respostes que es refereixen a *gairebé mai* o *mai* han rebut informació.

Agrupaments per cicles:
 cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	33	32,36	22	17,18	12	12,12
moltes vegades	45	44,12	46	35,94	28	28,28
de vegades	14	13,72	48	37,5	49	49,5
gairebé mai	8	7,82	8	6,25	4	4,04
mai	2	1,98	4	3,13	6	6,06
329 respostes	102		128		99	



En relació als cicles:

- en aquest ítem és evident que l'alumnat de 3r i 4t curs és el que percep amb millor condicions les informacions que rep. Li segueixen els alumnes del primer cicle, i per últim són els més grans que no perceben rebre coneixement *sempre*.
- en els cursos més alts, la informació des de la tutoria no es fa tan necessària de manera general i si que cal, en alguns casos, més personalització.

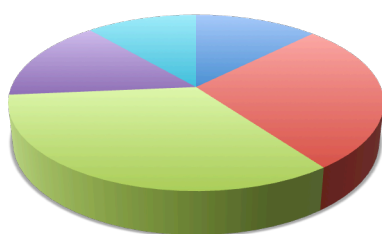
ITEM 1.4: “Els espais de tutoria m’aporten sentiment de pertinença”.

El sentiment de pertinença a un col·lectiu ve determinat pel grau de concordança amb la institució en els seus aspectes més bàsics com són la ideologia, l'ús de codis comuns i la identificació amb ells. Si els alumnes se senten participants, si es senten escoltats i perceben que se'ls té en compte en els seus suggeriments i propostes, és molt probable que sentin orgull de ser part del grup.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	40	12,58	5
moltes vegades	87	27,36	4
de vegades	107	33,65	3
gairebé mai	48	15,09	2
mai	36	11,32	1
	318	100	

SENTIMENT DE PERTINENÇA: 318 respostes



■ sempre: 12,58%
■ moltes vegades: 27,36%
■ de vegades: 33,65%
■ gairebé mai: 15,09%
■ mai: 11,32%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	39,54 %	12,58 %	90,27 %
moltes vegades	4		69,91 %	
de vegades	3			
gairebé mai	2	26,41 %		
mai	1			

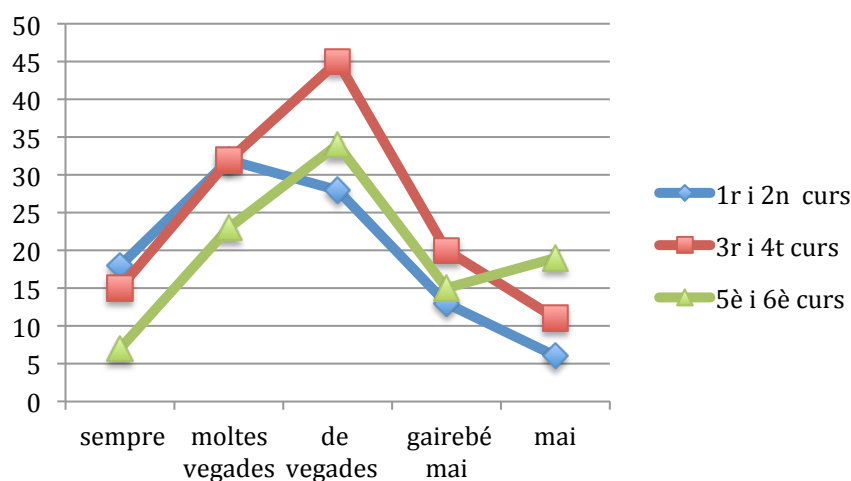
Anàlisi

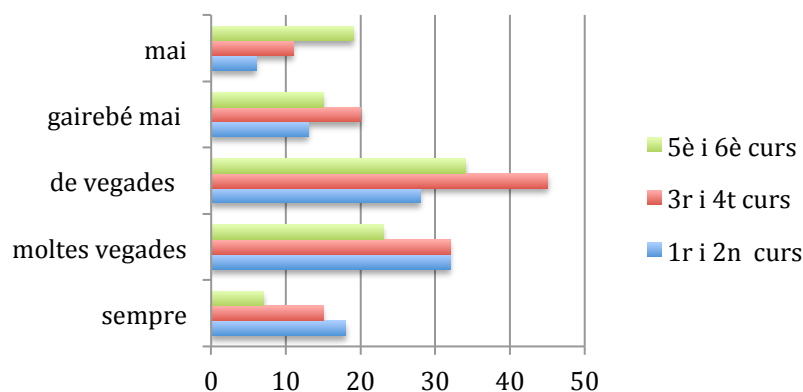
- La moda queda assignada al valor *de vegades* (33,65 %), seguida del valor *moltes vegades* (27,36 %).
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 194 respostes (69.91 %), a favor que l'alumnat es sent pertanyent al centre *de vegades*, i *moltes vegades*.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *sempre* i *moltes vegades*, sumem: 127 respostes, que representa un 39.54 % (resultat superior al que s'ha respòs en els rangs 1: gairebé mai i 2: mai amb un 26,41 %) amb 89 respostes.
- Cal considerar que la suma dels rangs **3** + **4** + **5** dóna un total del 73,58 % que correspon a 234 respostes de les 318 que tenim en total.
- Per tant el grau de pertinença dels alumnes és acceptable ja que un 73,59 % de les respostes (*de vegades*, *moltes vegades* i *sempre*) així ho ha manifestat.

Agrupaments per cicles: cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	18	18,56	15	12,19	7	7,14
moltes vegades	32	32,99	32	26,02	23	23,47
de vegades	28	28,87	45	36,59	34	34,69
gairebé mai	13	13,4	20	16,26	15	15,31
mai	6	6,18	11	8,94	19	19,39
318 respostes	97		123		98	





En relació als cicles:

- segons les dades els alumnes es que es troben en el primer cicle tenen un sentiment de pertinença més gran que la resta d'alumnat i, aquest sentiment es perd a mesura que avancen en els estudis.
- és molt possible que en aquestes edats l'alumnat que tenim al centre en una gran majoria no seran músics i per tant troben la pertinença en altres col·lectius fora del centre (institut, clubs d'esports, etc.)

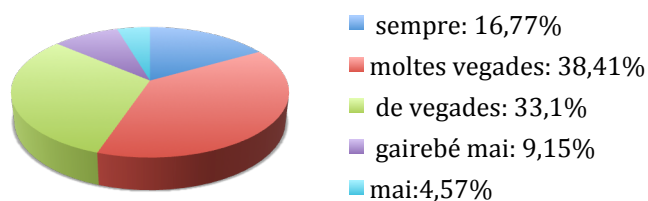
ITEM 1.5: “Els espais de tutoria m’aporten resolució de problemes”

Els dubtes, qüestions i problemes que es plantegen els alumnes tenen una fàcil resolució ja que queden minimitzats pel fet de poder ser verbalitzats en un espai setmanal.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	55	16,77	5
moltes vegades	126	38,41	4
de vegades	102	31,1	3
gairebé mai	30	9,15	2
mai	15	4,57	1
	328	100	

RESOLUCIÓ DE PROBLEMES: 328 respostes



Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	55,18 %	16,77 %	86,28 %
moltes vegades	4		69,54 %	
de vegades	3			
gairebé mai	2	13,72 %		
mai	1			

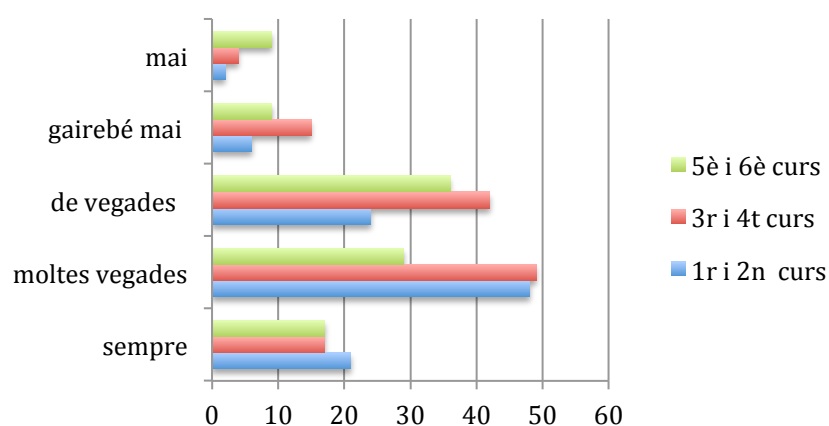
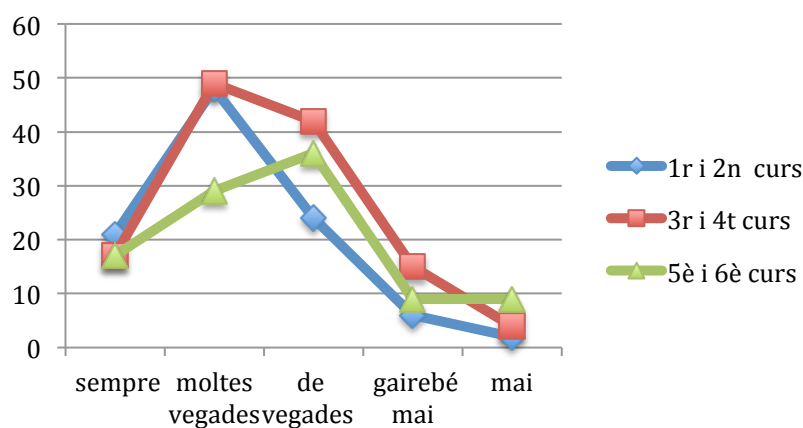
Anàlisi

- La moda queda assignada al valor *moltes vegades* (38,41 %) amb 126 respostes.
- La suma dels rangs 3 i 4 (valor central cap a l'alça) és de 228 respostes (69.54 %), a favor que l'alumnat sent que els seus problemes i consultes es resolen *sempre* i *moltes vegades*.
- Aquests dos rangs sumen més respostes que els que contesten sumats els rangs 1 gairebé mai i 2 mai amb 95 respostes que suposen un 13,72 %.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *sempre* i *moltes vegades*, sumem: 181 respostes, que representa un 55,18 %.
- Cal considerar que la suma dels rangs 3 + 4 + 5 dóna un total del 86,28 % que correspon a 283 respostes de les 328 que tenim en total.

Agrupaments per cicles: cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	1r i 2n		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	21	20,79	17	13,39	17	17
moltes vegades	48	47,52	49	38,58	29	29
de vegades	24	23,77	42	33,07	36	36
gairebé mai	6	5,94	15	11,81	9	9
mai	2	1,98	4	3,15	9	9
328 respostes	101		127		100	



En relació als cicles:

- podem dir que l'ajut que rep l'alumnat és molt gran en relació a com es fa per resoldre problemes i situacions conflictives al Conservatori;
- la gestió del canvi d'aula i de professorat és molt habitual.

ITEM 1.6: “Els espais de tutoria m’aporten suport en els afers acadèmics i personals”.

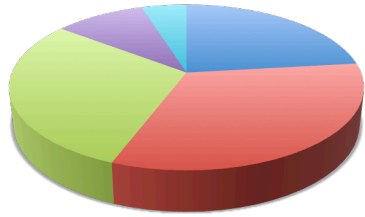
Els espais de tutoria es configuren en moltes ocasions com a llocs per fer preguntes i resoldre dubtes que a l'alumnat preocupen. Poder parlar de les distintes problemàtiques, discutir-les i veure diferents opcions és enriquidor i estimula a la reflexió i a l'aconqueriment de l'esperit crític.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	76	23,17	5
moltes vegades	107	32,62	4
de vegades	97	29,57	3
gairebé mai	32	9,76	2
mai	16	4,88	1

328 100

**SUPORT EN ELS AFERS ACADÈMICS I
PERSONALS :
328 respostes**



- sempre: 23,17%
- moltes vegades: 32,62%
- de vegades: 29,57%
- gairebé mai: 9,76%
- mai: 4,88%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	55,79 %	23,17 %	85,36 %
moltes vegades	4		62,19 %	
de vegades	3			
gairebé mai	2	14,64 %		
mai	1			

Anàlisi

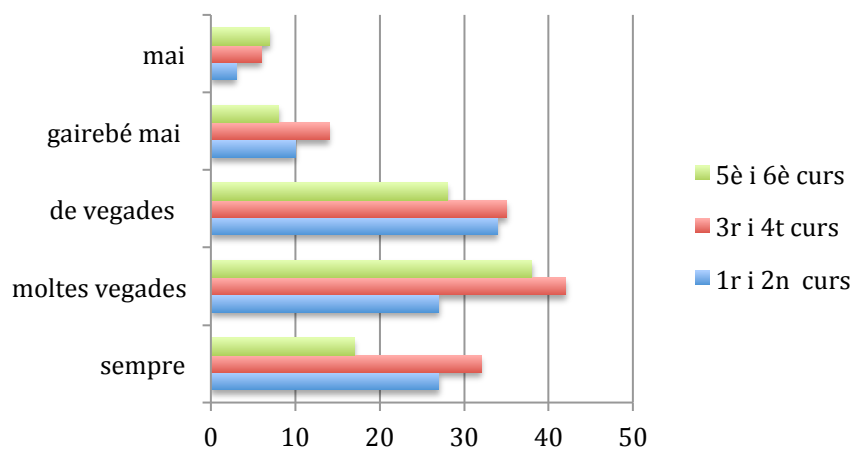
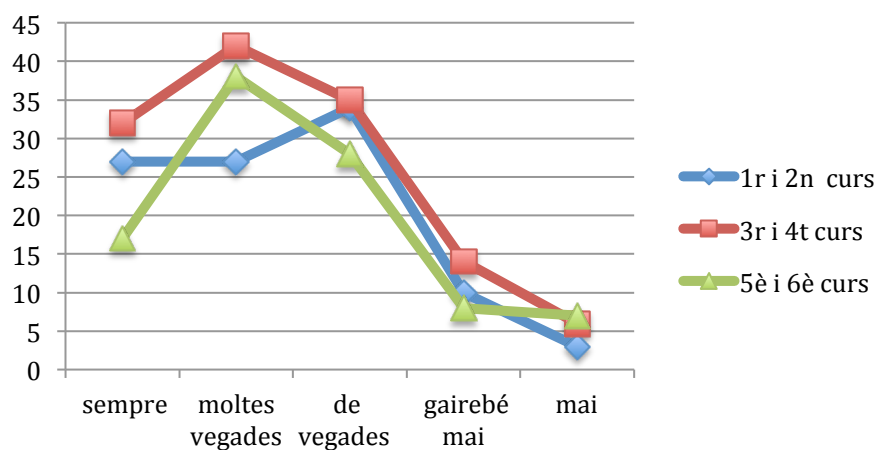
- La moda queda assignada al valor *moltes vegades* amb 107 respostes (32,62 %).
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 20 respostes(62,19%) a favor que l'alumnat té suport *moltes vegades* i *de vegades*.
- Aquests dos rangs sumen més respostes que els que contesten sumats els rangs 1 *gairebé mai* i 2 *mai* amb 48 respostes.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang **5** i rang **4**) que corresponen a *sempre* i *moltes vegades*, sumem: 183 respostes, que representa un 55,79 %. Més de la meitat dels alumnes tenen aquest suport.
- Cal considerar que la suma dels rangs **3** + **4** + **5** dona un total del 85,36 % que correspon a 280 respostes de les 328 que tenim en total.

Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	1r i 2n		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	27	26,73	32	24,8	17	17,34
moltes vegades	27	26,73	42	32,56	38	38,78
de vegades	34	33,66	35	27,13	28	28,57
gairebé mai	10	9,91	14	10,85	8	8,17
mai	3	2,97	6	4,66	7	7,14
328 respostes	101		129		98	



En relació als cicles:

- és en l'alumnat de 3r i 4t curs quan els afers acadèmics tenen més presència (un 57,36 % del valor sempre i moltes vegades d'aquests cursos davant un 53,46 de l'alumnat de 1r i 2n, i un 36,12 dels alumnes de 5è i 6è, encara que les diferències no són gaire significatives.

ÍTEMS GRUP 2: SOBRE LA NECESSITAT O NO DELS ESPAIS DE TUTORIA

ITEM 2.1: "Els espais de tutoria són imprescindibles i necessaris".

La necessitat i per tant la qualificació d'imprescindible ve donat per a cada alumne segons el coneixement i la utilitat que li puguin donar aquests espais.

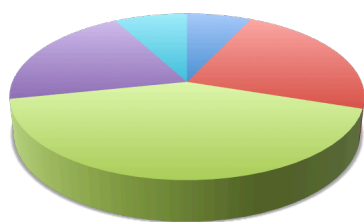
En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	23	7	5
bastant	76	23,1	4
de vegades	137	41,64	3
gairebé mai	67	20,36	2
mai	26	7,9	1

329

100

**ELS ESPAIS DE TUTORIA SÓN
IMPRESCINDIBLES I NECESSARIS
329 respostes**



- totalment: 7%
- bastant: 23,31%
- de vegades: 41,64%
- gairebé mai: 20,36%
- mai: 7,9%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	30,1 %	7 %	71,74 %
bastant	4		64,74 %	
de vegades	3			
gairebé mai	2	28,26 %		
mai	1			

Anàlisi

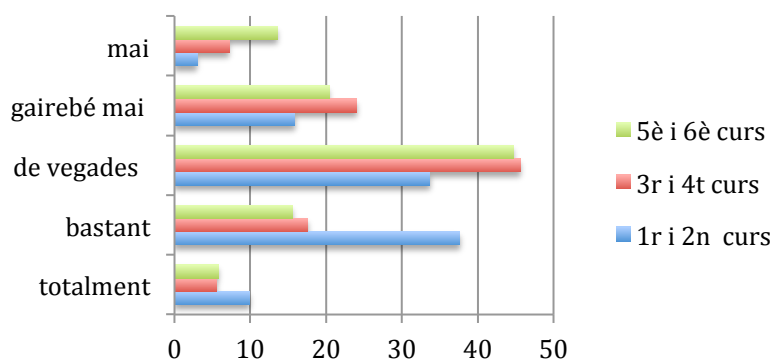
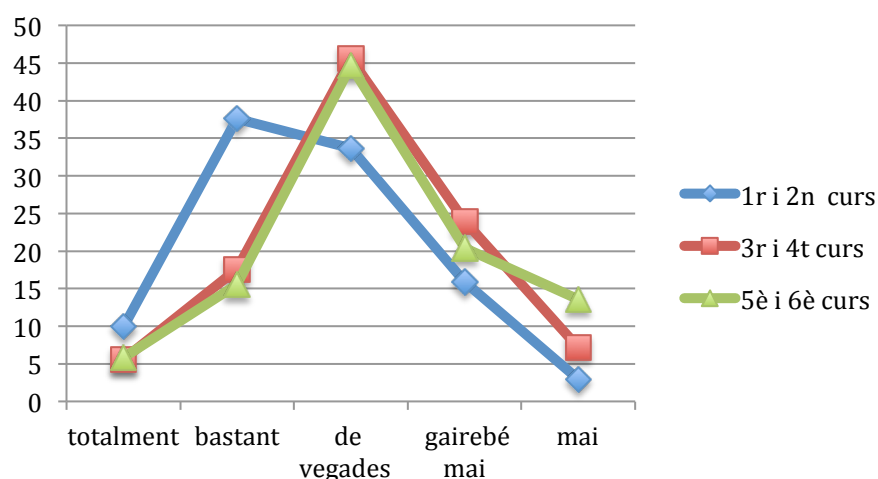
- La moda queda assignada al valor *de vegades* seguida del valor *bastant* amb una suma total de 213 respostes.
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 213 respostes (64,74 %), a favor que l'alumnat troba l'espai destinat a tutoria necessari i imprescindible *de vegades* i *bastant*.
- Aquests dos rangs sumen més respostes que els que contesten sumats els rangs **1** *gairebé mai* i **2** *mai* amb 93 respostes.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *totalment* i *bastant*, sumem: 99 respostes, que representa un 30,1 %.
- Cal considerar que la suma dels rangs **3** + **4** + **5** dona un total del 71,74 % que correspon a 236 respostes de les 329 que tenim en total.

Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	1r i 2n		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	10	9,9	7	5,6	6	5,82
bastant	38	37,62	22	17,6	16	15,53
de vegades	34	33,67	57	45,6	46	44,67
gairebé mai	16	15,84	30	24	21	20,39
mai	3	2,97	9	7,2	14	13,59
329 respostes	101	100	125	100	103	100



En relació als cicles:

- l'alumnat que considera més necessari destinar un espai a la tutoria és el de 1r i 2n curs amb un 37,62 % de respostes les quals donen un valor de bastant necessari i imprescindible;
- el 45,6 % dels alumnes de 3r i 4t consideren que és necessari *de vegades* igualment que el de 5è i 6è amb un nombre similar (44,67 %).

ITEM 2.2: "Els espais de tutoria haurien de ser voluntaris.

La possibilitat de fer voluntaris aquests espais està per estudiar-se en el CMMB. La normativa prescriu aquestes espais però deixa autonomia als centres per organitzar la tutoria segons la manera que cregui més adequada.

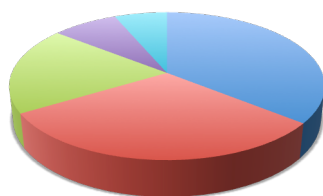
En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	117	35,78	5
bastant	100	30,58	4
de vegades	63	19,27	3
gairebé mai	26	7,95	2
mai	21	6,42	1

327

100

ELS ESPAIS DE TUTORIA HAURIEN DE SER VOLUNTARIS
327 respostes



■ totalment: 35,78%
■ bastant: 30,58%
■ de vegades: 19,27%
■ gairebé mai: 7,95%
■ mai: 6,42%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	60,36 %	35,78 %	85,63 %
bastant	4		49,85 %	
de vegades	3			
gairebé mai	2	14,37 %		
mai	1			

Anàlisi

- La moda queda assignada al valor *totalment* seguida del valor *bastant* amb una suma total de 217 respostes que es decanten cap a una tutoria voluntària.
- La suma dels rangs 3 i 4 (valor central cap a l'alça) és de 163 respostes a favor que l'alumnat faria la tutoria *de vegades* i *bastant* voluntària.
- Aquests dos rangs sumen més respostes que els que contesten sumats els rangs 1 *gairebé mai* i 2 *mai* amb 47 respostes que voldrien que no fos voluntària.

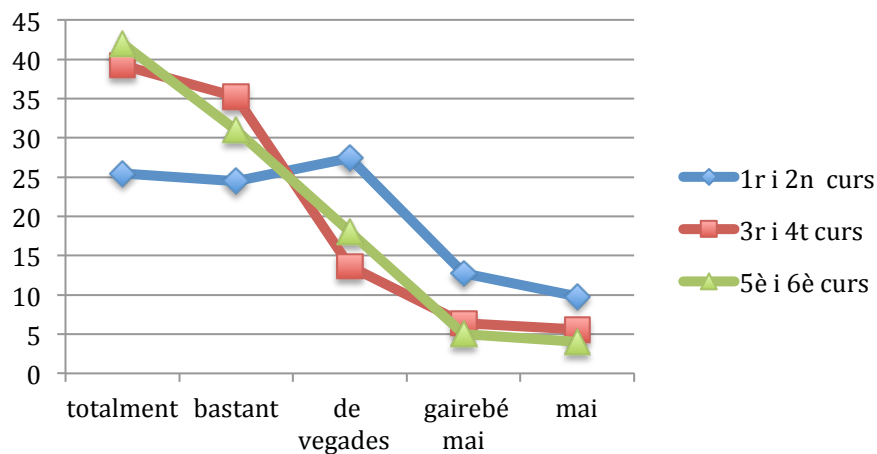
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4 que corresponen a *totalment* i *bastant*, sumem: 217 respostes, que representa un 66,36 % (resultat superior al que s'ha respòs en els rangs 1: *gairebé mai* i 2: *mai* amb un 14,37 %.
- Cal considerar que la suma dels rangs 3 + 4 + 5 dóna un total del 85,63 % que correspon a 280 respostes de les 327 que tenim en total.

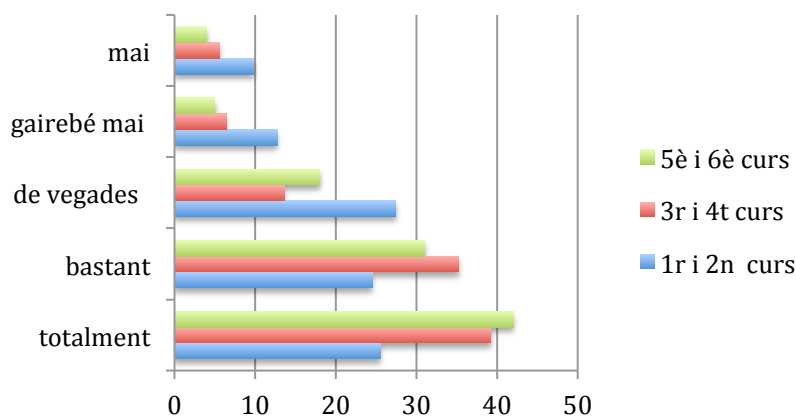
Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	1r i 2n		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	26	25,49	49	39,2	42	42
bastant	25	24,51	44	35,2	31	31
de vegades	28	27,45	17	13,6	18	18
gairebé mai	13	12,75	8	6,4	5	5
mai	10	9,8	7	5,6	4	4
327 respostes	102	100	125	100	100	100





És interessant veure que les respostes de l'alumnat de 1r cicle manifesten al voltant d'un 25 % a favor de que sigui sempre voluntària (totalment) un 24,51 % bastant voluntària i un 27,45 algunes vegades, davant els altres dos cicles on les respostes es decanten cap a que sigui totalment voluntària a 5è i 6è (42 %) i un 39,2 % als cursos de 3r i 4t.

ITEM 2.3: “Els espais de tutoria haurien de ser obligatoris”.

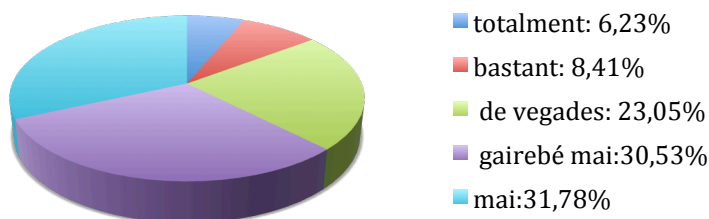
Pensem que si es percep una sensació d'obligatorietat a assistir a la tutoria és que aquesta no és útil. Creiem en la necessitat de la tutoria en un centre com el CMMB i el tipus de resposta ens poden servir d'indicador de l'estat de valoració de l'acció tutorial.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	20	6,23	5
bastant	27	8,41	4
de vegades	74	23,05	3
gairebé mai	98	30,53	2
mai	102	31,78	1

321 100

ELS ESPAIS DE TUTORIA HAURIEN DE SER OBLIGATORIS 321 respostes



Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	14,64 %	6,23 %	37,69 %
bastant	4		31,46 %	
de vegades	3			
gairebé mai	2	62,31 %		
mai	1			

Anàlisis

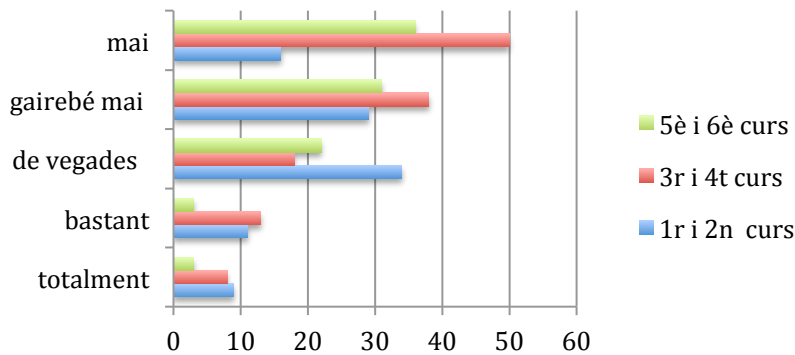
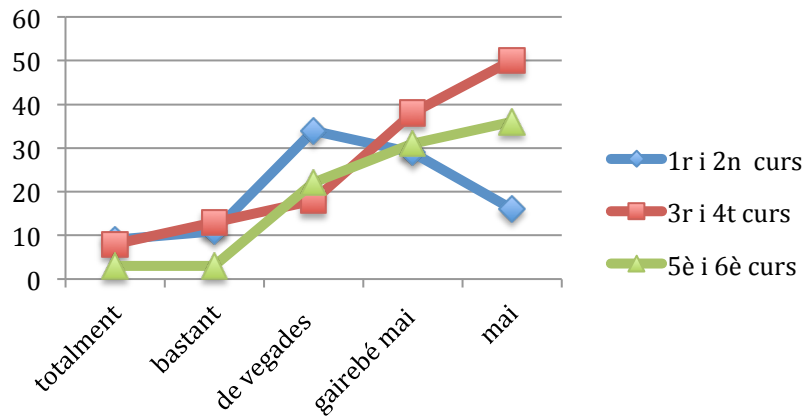
- La moda queda assignada al valor *mai* seguida del valor *gairebé mai*, això vol dir que l'alumnat vol que la tutoria no sigui obligatòria en el 62,31 % de respostes.
- La suma dels rangs 3 i 4 (valor central cap a l'alça) és de 101 (31,46 %) respostes a favor que l'alumnat creu que la tutoria *de vegades* i *bastant* hauria de ser obligatòria.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *totalment* i *bastant*, sumem: 47 respostes, que representa un 14,64 % (resultat inferior al que s'ha respòs en els rangs 1: *gairebé mai* i 2: *mai* amb un 62,31 %).
- Cal considerar que la suma dels rangs 3 + 2 + 1 dóna un total del 85,36 % que correspon a 274 respostes de les 321 que tenim en total i que significa que el 85 % d'alumnes consideren que la tutoria no hauria de ser obligatòria.

Agrupaments per cicles:

cicle 1: 1r i 2n curs
cicle 2: 3r i 4t curs
cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	1r i 2n		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	9	9,1	8	6,3	3	3,16
bastant	11	11,11	13	10,24	3	3,16
de vegades	34	34,34	18	14,17	22	23,16
gairebé mai	29	29,29	38	29,92	31	32,63
mai	16	16,16	50	39,37	36	37,89
321 respostes	99	100	127	100	95	100



Quant a l'anàlisi per cicles és l'alumnat a partir de 3r curs que considera que la tutoria no ha de ser obligatòria (69,29 % a 3r i 4t, 70,59 % a 5è i 6è) *gairebé mai* o *mai*. És l'alumnat de 1r i 2n que respon amb un valor de 45 % en relació a *gairebé mai* o *mai* d'obligatorietat.

ÍTEMS GRUP 3. APRECIACIONS SOBRE LA DISPONIBILITAT DELS TUTORS

ITEM 3.1: “Els tutors que he tingut en el conservatori han estat disponibles”.

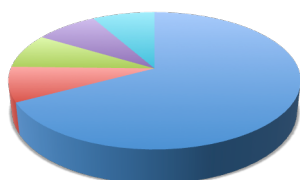
Entenem per disponibilitat a la capacitat del tutor en saber transmetre a l'alumnat la facilitat de donar resposta en un moment donat i d'aconsejar o ajudar. Això no significa deixar-ho tot i atendre la demanda al moment, sinó que suposa la capacitat de respondre de manera idònia i correcta.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	164	67,2	5
molt	20	8,2	4
bastant	20	8,2	3
de vegades	20	8,2	2
mai	20	8,2	1
	244	100	

ELS TUTORS QUE HE TINGUT AL CONSERVATORI HAN ESTAT DISPONIBLES:

244 respostes



- sempre: 67,2%
- molt: 8,2%
- bastant: 8,2%
- de vegades: 8,2%
- mai: 8,2%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs
sempre	5	67,2 %
molt	4	32,8 %
bastant	3	
de vegades	2	
mai	1	

Anàlisi

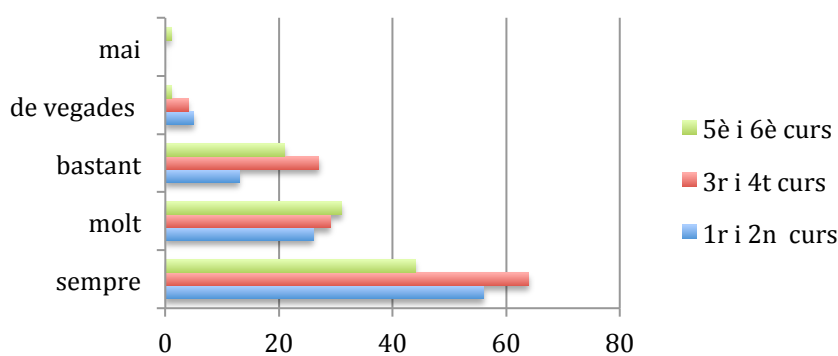
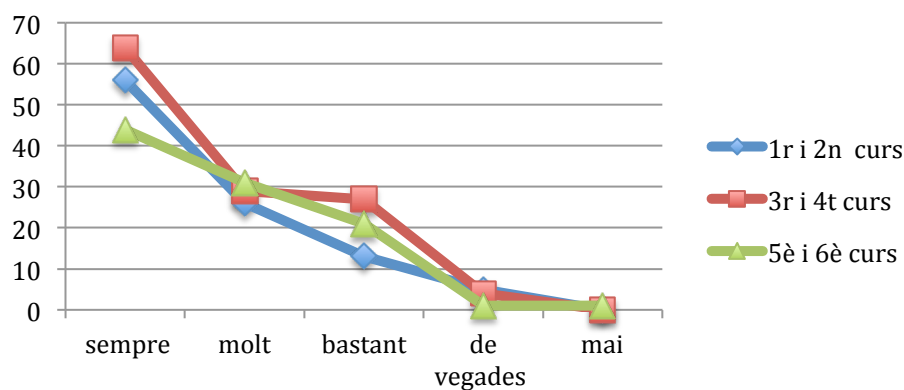
- La moda queda assignada al valor *sempre* amb 164 respostes i un 67,2 %.
- La resposta queda dicotomitzada ja que es segueix per una banda al valor màxim sempre (164 respostes) i per l'altra 32,8 % a les respostes que no ha estat sempre disponibilitat (molt, bastant, de vegades, mai).

Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	56	56	64	51,61	44	44,9
molt	26	26	29	23,39	31	31,63
bastant	13	13	27	21,77	21	21,43
de vegades	5	5	4	3,23	1	1,02
mai	0	0	0	0	1	1,02
244 respostes	100		124	100	98	100



L'alumnat que ha sentit disponibilitat *sempre* amb un valor de 56 % ha estat els de 1r cicle, perquè són els que més ho han demanat. De tota manera no hi ha diferències significatives amb la resta dels cursos.

ITEM 3.2: “Els tutors que he tingut en el conservatori m’han facilitat les trobades oferint altres possibilitats d’horaris”.

El recolzament que rep l’alumne en determinades situacions des dels espais de tutoria ha de ser efectiu i aconseguir que els alumnes sentin respectats, lliures i sobretot acollits. Aquest recolzament pot pressuposar fer una valoració més integral amb el principal objectiu d’identificar i quantificar quin tipus de suport l’alumne necessita en cada situació. El tutor recolzarà a l’alumne, el guiarà i li mostrarà el millor camí per adaptar-se de la manera més positiva al centre.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	99	31,94	5
molt	94	30,31	4
bastant	53	17,1	3
de vegades	33	10,65	2
mai	31	10	1
	310	100	

**ELS TUTORS QUE HE TINGUT AL
CONSERVATORI M'HAN FACILITAT LES
TROBADES OFERINT ALTRES POSSIBILITATS
D'HORARIS
310 respostes**



■ sempre: 31,94%
■ molt: 30,31%
■ bastant: 17,1%
■ de vegades: 10,65%
■ mai: 10%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	62,25 %	31,94 %	79,35 %
molt	4		47,41 %	
bastant	3			
de vegades	2	20,65 %		
mai	1			

Anàlisi

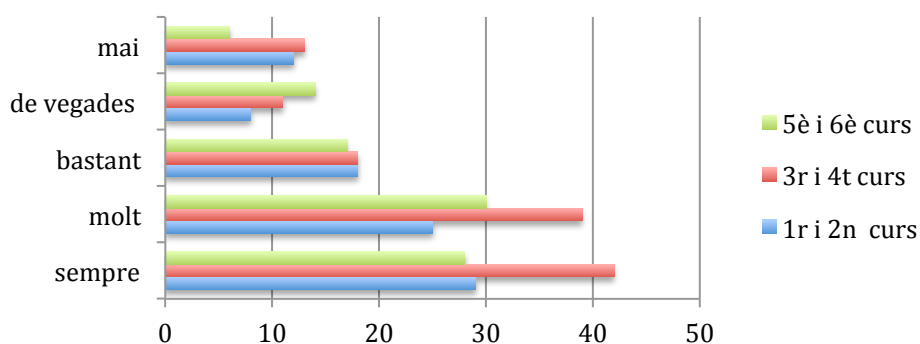
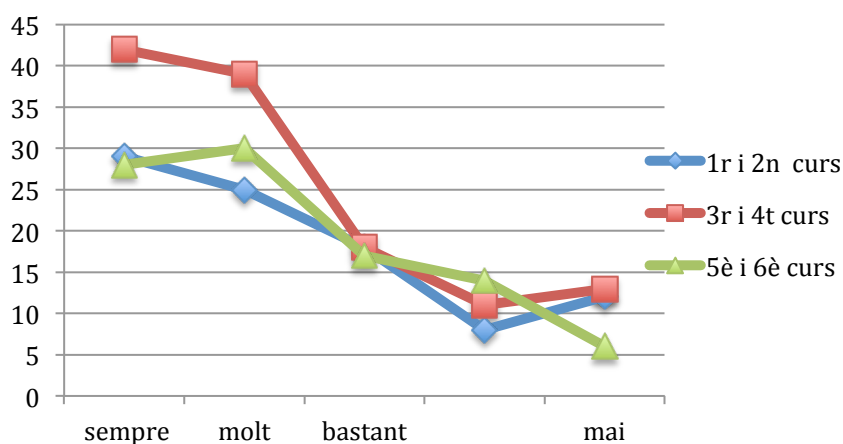
- La moda queda assignada al valor *sempre* (31,94) seguida del valor *molt* (30,31 %).
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 147 (47,41 %) respostes a favor que l'alumnat ha pogut canviar l'horari per la tutoria *molt* i *bastant*.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *sempre* i *molt*, sumem: 193 respostes, que representa un 62,25 %.
- Cal considerar que la suma dels rangs: 3 + 4 + 5 dóna un total del 79,35 % que correspon a 246 respostes de les 310 que tenim en total.

Agrupaments per cicles:

cicle 1: 1r i 2n curs
cicle 2: 3r i 4t curs
cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	29	31,52	42	34,15	28	29,47
molt	25	27,17	39	31,71	30	31,58
bastant	18	19,57	18	14,63	17	17,89
de vegades	8	8,7	11	8,94	14	14,74
mai	12	13,04	13	10,57	6	6,32
310 respostes	92	100	123	100	95	100



Cal constatar que és en 3r i 4t curs quan el valor *sempre* surt més vegades (34,15 %) mantenint-se molt igualat en la resta de cursos el valor sempre (31,52 % a 1r cicle i 29,47 % a 2n curs).

ITEM 3.3: "Els tutors que he tingut en el conservatori m'han ajudat en temes puntuals".

Hem de poder diferenciar entre la informació i els coneixements que reben els nostres alumnes. Mai queda limitada a l'espai de tutoria, però sí que a través del tutor es pot canalitzar a l'alumnat a trobar el que necessita.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	101	31,17	5
molt	94	29,01	4
bastant	72	22,22	3
de vegades	40	12,35	2
mai	17	5,25	1
	324	100	

**ELS TUTORS QUE HE TINGUT AL
CONSERVATORI M'HAN AJUDAT EN TEMES
PUNTUALS
324 respostes**



- sempre: 31,17%
- molt: 29,01%
- bastant: 12,22%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	60,18 %	31,17 %	82,4 %
molt	4		51,23 %	
bastant	3			
de vegades	2	17,6 %		
mai	1			

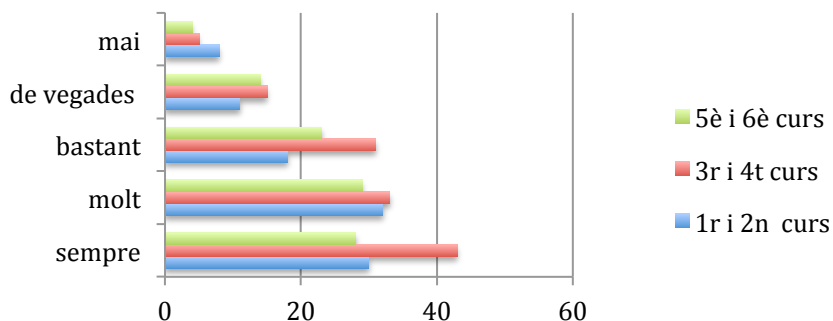
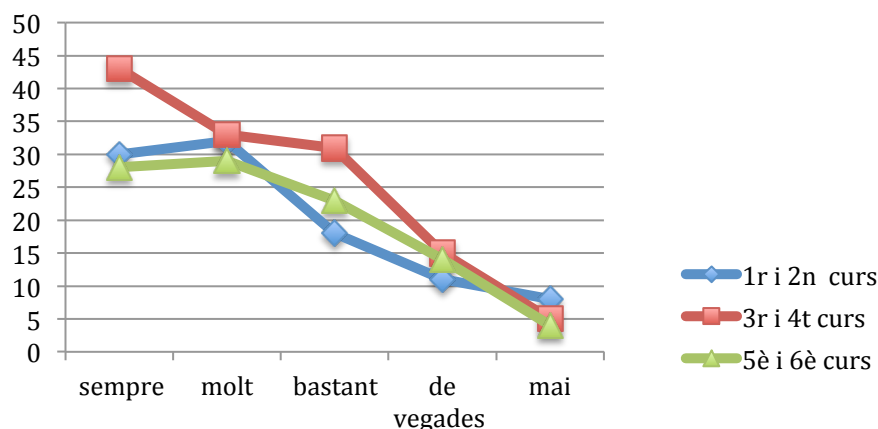
Anàlisi

- La moda queda assignada al valor *sempre* (31,17 % de les respostes) seguida del valor *molt* (amb un 29,01 % de les respostes).
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 136 respostes on l'alumnat manifesta que els tutors l'han ajudat molt i bastant.
- Aquests dos rangs sumen més respostes que els que contesten sumats els rangs 1 *gairebé mai* i 2 *mai* amb 57 respostes.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *sempre* i *molt*, sumem 195 respostes, que representa un 60,18 %.
- Cal considerar que la suma dels rangs 3 + 4 + 5 dóna un total del 82,4 % que correspon a 267 respostes de les 324 que tenim en total.

Agrupaments per cicles: cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	30	30,30	43	33,86	28	28,57
molt	32	32,32	33	25,98	29	29,59
bastant	18	18,18	31	24,41	23	23,47
de vegades	11	11,11	15	11,81	14	14,29
mai	8	8,08	5	3,94	4	4,08
324 respostes	99	100	127	100	98	100



Per cicles veiem que és l'alumnat de 3r i 4t qui manifesta el % més alt en el valor *sempre* amb un 33,86 %.

Però la diferència amb els altres cursos no és significativa, (30,30 % i 28,57 % en el mateix valor sempre). Per tant podem dir que els alumnes es senten ajudats en temes puntuals sense diferències en els cursos.

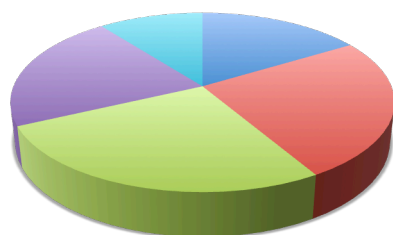
ITEM 3.4: “Els tutors que he tingut en el conservatori m’han fet pensar i reflexionar”.

Un dels propòsits essencials de la tutoria és desenvolupar la capacitat de reflexió i anàlisi de l’alumnat. És per això que les estratègies que es posin en pràctica són cabdals per aconseguir-ho. Les distintes tècniques de dinàmiques de grup suposen diferents formes d’enfrontar-se a les situacions i poden impulsar aquests mecanismes per la reflexió i l’autoconeixement.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	53	16,31	5
molt	82	25,23	4
bastant	86	26,46	3
de vegades	70	21,54	2
mai	34	10,46	1
	325	100	

**ELS TUTORS QUE HE TINGUT AL CONSERVATORI
M'HAN FET PENSAR I REFLEXIONAR
325 respostes**



- sempre: 16,31%
- molt: 25,23%
- bastant: 26,46%
- de vegades: 21,54%
- mai: 10,46%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	41,54 %	16,31 %	68 %
molt	4		51,69 %	
bastant	3			
de vegades	2	32 %		
mai	1			

Anàlisi

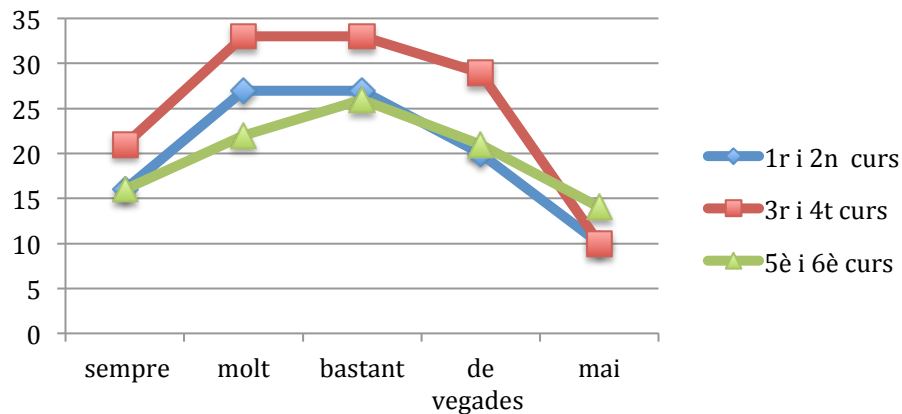
- La moda de les freqüències correspon al valor *bastant* amb 86 respostes (26,46 %).
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 168 respostes que suposen un 51,69 %.
- Aquests dos rangs sumen més que els rangs 1 *gairebé mai* i 2 *mai*.
- Quant als valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *sempre* i *molt*, tenim 135 respostes, que representa un 41,54 % de les respostes totals.
- La suma dels valors més alts (5 + 4 + 3) és de 221 respostes que suposa un 68 % de les respostes totals (325).
- Solament hi ha un 10,46 % d'alumnes que manifesten que mai els tutors els han fet pensar o reflexionar.

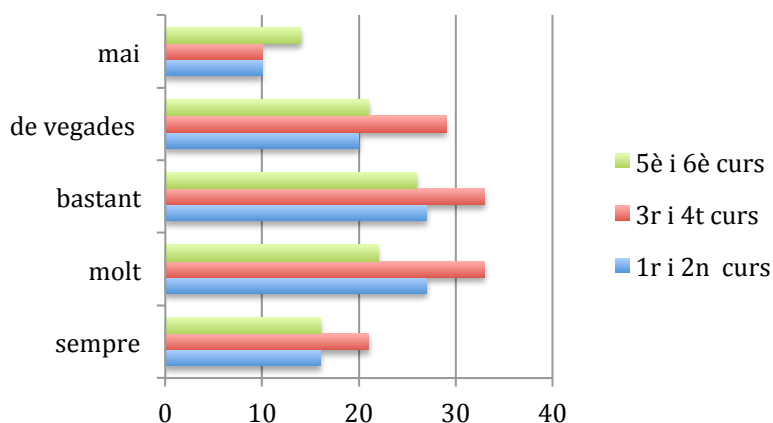
Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	16	16	21	16,66	16	16,16
molt	27	27	33	26,20	22	22,22
bastant	27	27	33	26,20	26	26,27
de vegades	20	20	29	23,01	21	21,21
mai	10	10	10	7,93	14	14,14
325 respostes	100	100	126	100	99	100





En relació als cicles el valor *bastant* és el que ha estat amb més respostes amb tots ells que representen un 27 %- 26,49 % i 26'26 %

Són els alumnes de 5è i 6è que donen més respostes al valor *mai* (14,14 %)

La moda per cicles es manté en el valor central bastant – molt en el 1r i 2n cicle i en el *bastant* en el 3r cicle

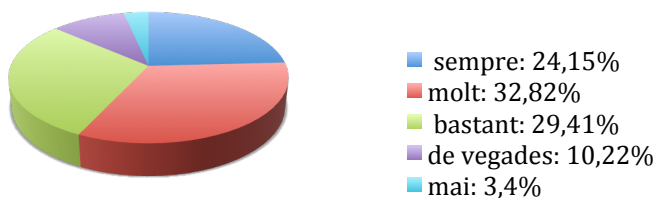
ITEM 3.5: “Els tutors que he tingut en el conservatori s’han interessat per mi”.

La manera com es vinculi el tutor amb l’alumne condiona que aquest senti o capti que hi ha un interès cap a ell. Aquest interès ha de ser real, on és més important com es diuen les coses que el que es diu. La comunicació no verbal que s’estableix, i l’atenció i disponibilitat del tutor són aspectes que l’alumne captarà com a elements d’interès

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	78	24,15	5
molt	106	32,82	4
bastant	95	29,41	3
de vegades	33	10,22	2
mai	11	3,4	1
	323	100	

ELS TUTORS QUE HE TINGUT AL CONSERVATORI S'HAN INTERESSAT PER MI 323 respostes



Quadre de sumes de rangs:

Valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5	56,97 %	24,15 %	86,38 %
molt	4		62,23 %	
bastant	3			
de vegades	2	13,62 %		
mai	1			

Anàlisi

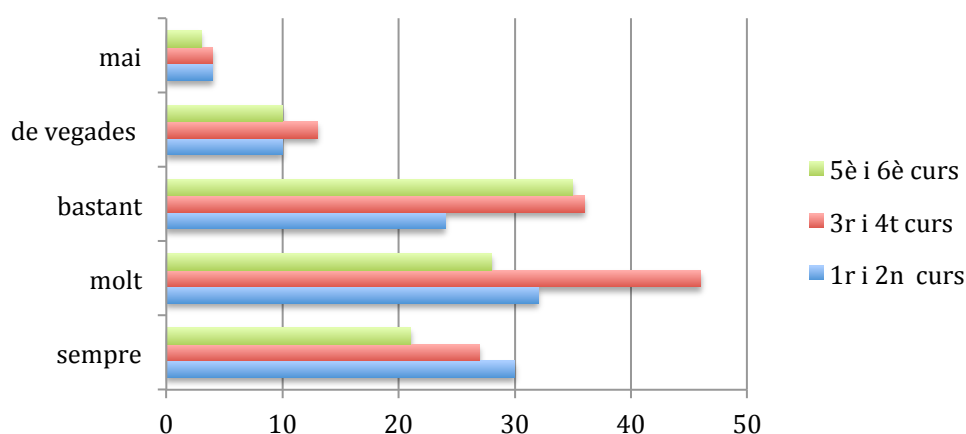
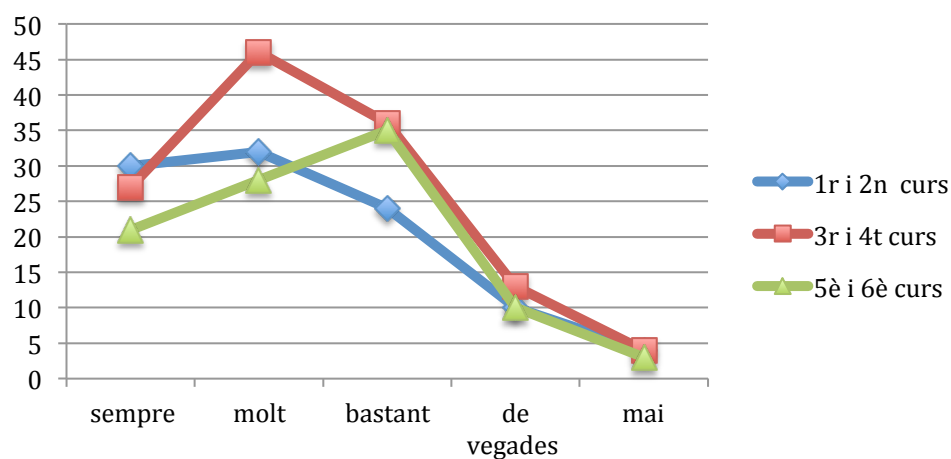
- La moda es situa en el rang 4 *molt* amb 106 respostes seguida del valor *sempre* amb 78 respostes (32,82 %).
- La suma dels rangs 4 i 5 ens situa en 184 respostes amb un 56,97 %.
- La suma dels rangs 1 i 2 suposa que de *vegades* i *mai* el tutor s'ha interessat pels alumnes amb 44 respostes i un 13,62 %.
- La suma de les respostes dels rangs 5 + 4 + 3 és de 279 que suposa el 86,38 % de 323 respostes. La qual cosa vol dir que gairebé un 90 % d'alumnes tenen el sentiment que són importants ja que els professors s'han interessat per ells.

Agrupaments per cicles:

cicle 1: 1r i 2n curs
cicle 2: 3r i 4t curs
cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	30	30	27	21,43	21	21,65
molt	32	32	46	36,51	28	28,87
bastant	24	24	36	28,57	35	36,08
de vegades	10	10	13	10,32	10	10,31
mai	4	4	4	3,17	3	3,09
323 respostes	100	100	126	100	97	100



La moda s'estableix en valor *molt* en el 1r cicle i 2n cicle. En el 3r cicle és el valor *bastant* amb 36,08 %.

ITEM 3.6: “Els tutors que he tingut en el conservatori m’han inspirat la suficient confiança”.

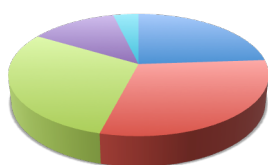
La vinculació que s'estableix amb el tutor i el tipus de relació si és complementària condicionarà el grau de confiança que s'estableixi. Aquesta confiança hauria d'estar basada en un respecte al rol i funció del professor- tutor com a mínim

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
sempre	77	23,91	5
molt	97	30,12	4
bastant	95	29,51	3
de vegades	41	12,73	2
mai	12	3,73	1

322 100

**ELS TUTORS QUE HE TINGUT AL
CONSERVATORI M'HAN INSPIRAT
LA SUFICIENT CONFIANÇA**
322 respostes



■ sempre: 23,91%
■ molt: 30,12%
■ bastant: 29,51%
■ de vegades: 12,73%
■ mai: 3,73%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
sempre	5		23,91 %	83,54 %
molt	4		59,63 %	
bastant	3			
de vegades	2	16,46 %		
mai	1			

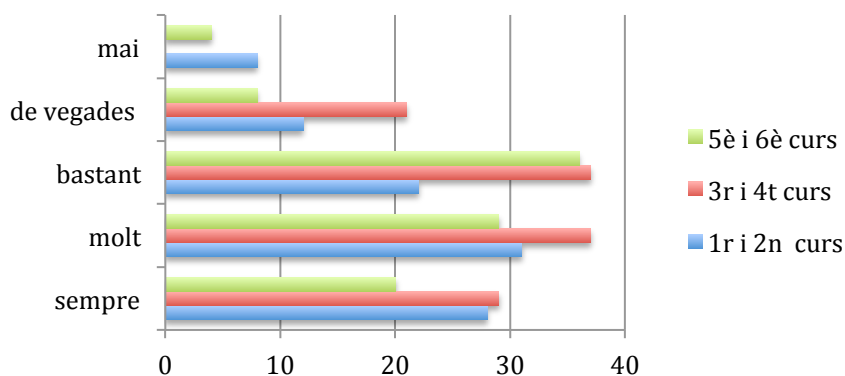
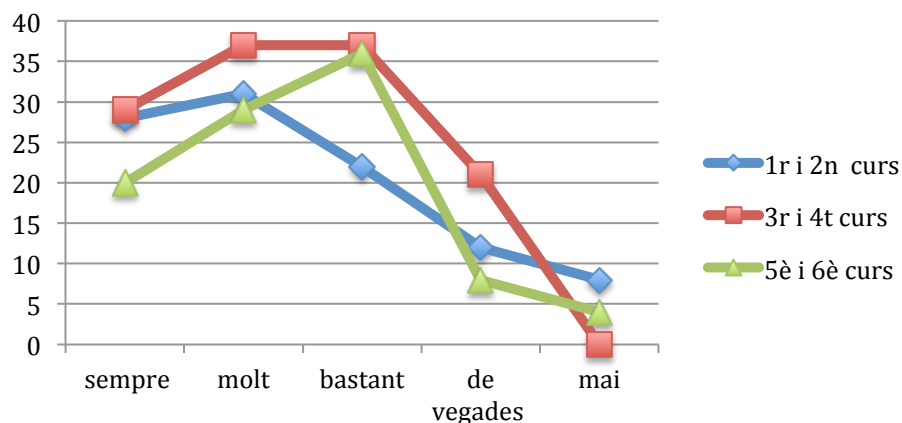
Anàlisi

- La moda queda establerta en el valor molt, amb 97 respostes que és el 30,12 % de les 322 respostes. Li segueix el valor bastant amb un 29,51 % de respostes.
- La suma dels valors centrals molt i bastant (192 respostes) suposa el 59,63 % del total de respostes.
- L'alumnat manifesta un 23,91 % de tenir confiança sempre, un 30,12 % de tenir molta confiança.
- Si sumem els valors sempre – molt – bastant tenim un total de 265 respostes que representen que un 83,54 % té confiança en diferent grau amb el seu tutor, un 12,73 % té confiança sols de vegades i un 3,73 % no té mai confiança.

Agrupaments per cicles: cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
sempre	28	27,72	29	23,38	20	20,62
molt	31	30,69	37	29,84	29	29,9
bastant	22	21,79	37	29,84	36	37,11
de vegades	12	11,88	21	16,94	8	8,25
mai	8	7,92	0	0	4	4,12
322 respostes	101	100	124	100	97	100



L'alumnat per cicles manifesta que:

- 1r i 2n curs: la moda s'estableix en el valor *molta* confiança que reporta un 30,69 % de les respostes.
- 3r i 4t curs: els valors de *molt* i *bastant* són els que més respostes tenen i sumades representen un 59,68 %. Cap alumne manifesta no tenir *mai* confiança.
- 5è i 6è curs: la moda s'estableix en el valor *bastant* en un 37,11 %.

ÍTEMS GRUP 4: SOBRE LA TEMPORITZACIÓ DELS ESPAIS DE TUTORIA

ITEM 4.1: "L'espai obert assignat a tutoria setmanalment és necessari".

S'ha volgut preguntar com l'alumne rep la disposició del tutor a rebre'l durant un espai setmanal en cas que ho necessiti. És un servei que el Conservatori posa a l'abast de l'alumne i en principi creiem que hauria de ser ben rebut.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	52	15,81	5
molt	61	18,54	4
de vegades	83	25,23	3
alguna vegada	89	27,05	2
mai	44	13,37	1
	329	100	

**L'ESPAI OBERT ASSIGNAT A TUTORIA
SETMANALMENT ÉS NECESSARI
329 respostes**



■ totalment: 15,81%
■ molt: 18,54%
■ de vegades: 25,23%
■ alguna vegada: 27,05%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	34,35 %	15,81 %	59,58 %
molt	4		43,77 %	
de vegades	3			
alguna vegada	2	40,42 %		
mai	1			

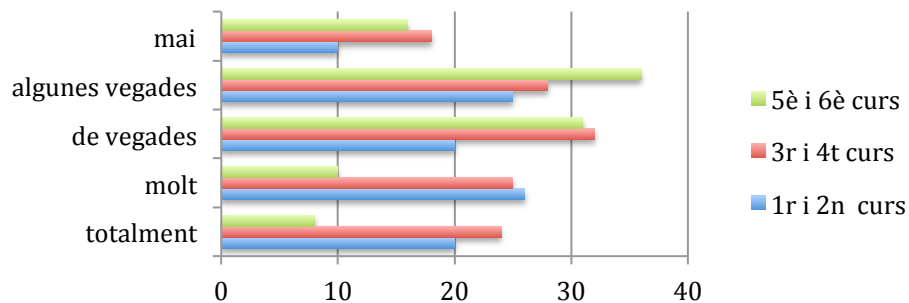
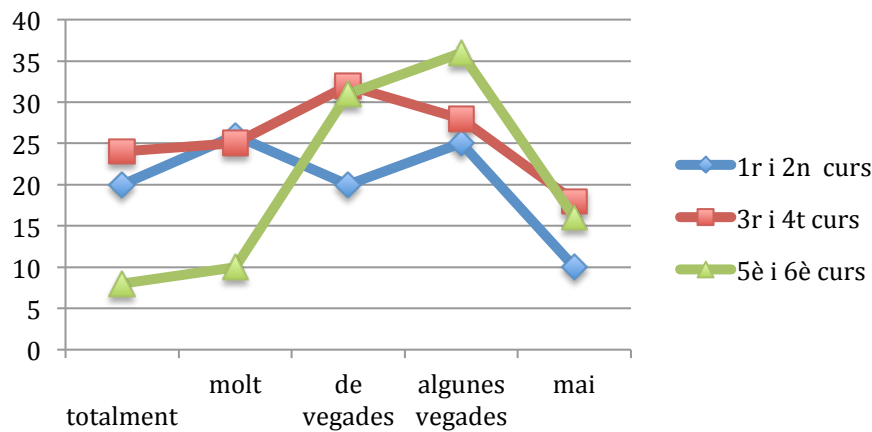
Anàlisi

- La moda queda assignada al valor *alguna vegada* amb 89 respostes que representen un 27,05 % del total.
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 144 (43,77 %) a favor que l'alumnat pensa que l'espai obert de tutoria és molt necessari i de vegades necessari.
- Aquests dos rangs sumen més respostes que els que contesten sumats els rangs 1 *gairebé mai* (27,05 %) i 2 *mai* (13,37 %) amb 133 respostes que voldrien que no fos voluntària.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *totalment necessari* i *molt necessari*, sumem: 113 respostes, que representa un 34,35 %
- Cal considerar que la suma dels rangs 3 + 4 + 5 dóna un total del 59,58 % que correspon a 196 respostes de les 329 que tenim en total.
- Les respostes queden constatades en dos bandes i sembla que no estigui clar per els alumnes si l'espai obert és necessari o no. Potser cal dir que no s'ha utilitzat encara ja que solament portem 2 anys amb el projecte i els alumnes no han pres consciència de la importància de disposar d'aquest espai.

Agrupaments per cicles: cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	20	19,8	24	18,89	8	7,92
molt	26	25,74	25	19,69	10	9,91
de vegades	20	19,81	32	25,2	31	30,69
algunes vegades	25	24,75	28	22,05	36	35,64
mai	10	9,9	18	14,17	16	15,84
329 respostes	101	100	127	100	101	100



Quant als cicles, els resultats no són clars i queda dispers. Així l'alumnat de 1r cicle té una moda sobre el valor molt necessari i els de 2n cicle sobre el valor algunes vegades necessari igual que en el 3r cicle que manifesten que algunes vegades és necessari. Els alumnes del 1r cicle són els que donen més respostes en relació a que és totalment necessari davant els del 3r cicle que solament ho valoren en un 7,92 %.

ITEM 4.2: "L'espai obert assignat a tutoria setmanalment hauria d'eliminar-se i en el cas de necessitar alguna cosa ja ho preguntaria a qui em convingués més".

Aquesta pregunta té relació en l'anterior, i com existia ja la presumpció que no obtindríem una resposta clara, ens hem aventurat a indagar si l'alumne té recursos quan té alguna necessitat

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	54	16,72	5
molt	44	13,62	4
de vegades	62	19,2	3
alguna vegada	75	23,22	2
mai	88	27,24	1
	323	100	

**L'ESPAI OBERT ASSIGNAT A TUTORIA
SETMANALMENT S'HAURIA D'ELIMINAR
323 respostes**



■ totalment: 16,72%
■ molt: 13,62%
■ de vegades: 19,2%
■ alguna vegada: 23,22%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	30,34 %	16,72 %	49,54 %
molt	4		69,66 %	
de vegades	3	50,46 %		
alguna vegada	2			
mai	1			

Anàlisi

- La moda queda assignada al valor *mai* amb 75 respostes d'un total de 232 (27,24 %).
- La suma dels rangs **3** i **4** és de 106 respostes (69,66 %) la qual cosa significa que l'alumnat creu que de vegades i molt hauria d'eliminar-se l'espai.
- Aquests dos rangs sumen més respostes que la suma dels rangs **1** (27,24 %) i **2** (23,22 %) amb 163 respostes que diuen que mai i alguna vegada s'haurien d'eliminar.

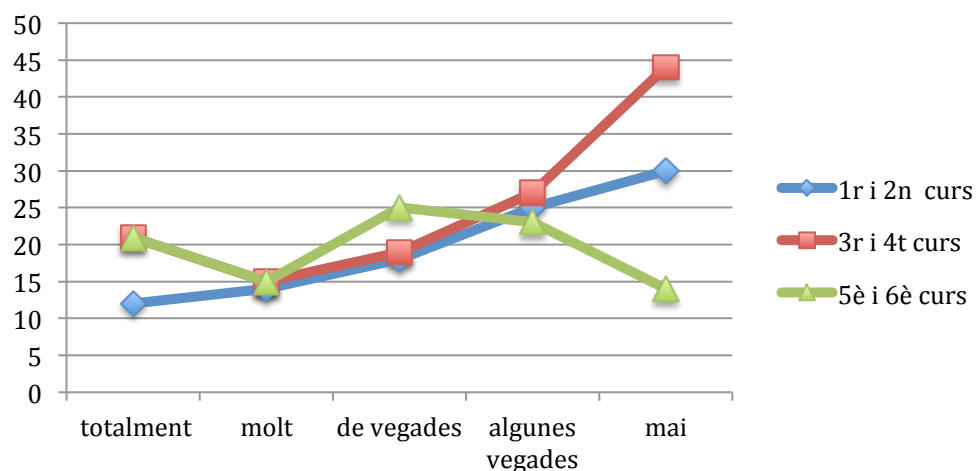
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang a) que corresponen a *totalment* (16,72 %) i *mai*, (27,24 %) veiem que les respostes a favor de no eliminar són més nombroses.
- Cal considerar que la suma dels rangs 3 + 4 dóna un total del 30,34 % que correspon a 98 respostes de les 323 que es decanten a eliminar aquests espais perquè els alumnes ha ho pregunten a qui creuen que és més adequat.

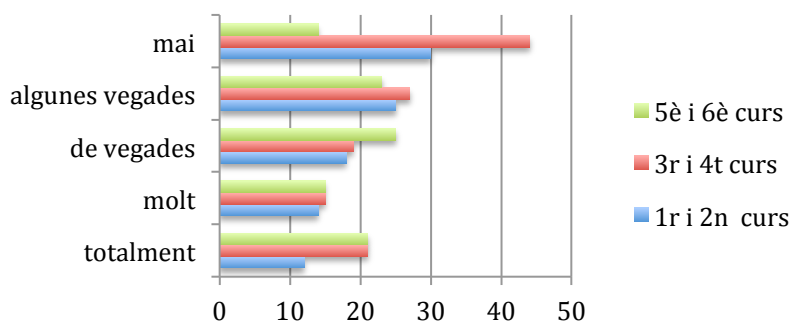
Agrupaments per cicles:

cicle 1: 1r i 2n curs
cicle 2: 3r i 4t curs
cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	12	12,12	21	16,66	21	21,42
molt	14	14,14	15	11,91	15	15,31
de vegades	18	18,18	19	15,08	25	25,51
algunes vegades	25	25,25	27	21,43	23	23,47
mai	30	30,31	44	34,92	14	14,29
323 respostes	99	100	126	100	98	100





Els alumnes que creuen que s'ha d'eliminar l'espai perquè ja busquen persones de referència a qui dirigir-se són els de 5è i 6è amb un 21,42 %. A mesura que baixem de cicle aquest nombre es rebaixa, tenint que el de 2n cicle responen a la pregunta totalment eliminat amb un 16,66 %, els de 1r cicle un 12,12 %. Això demostra que l'alumne a mida que avança es fa més autònom i té més estratègia per fer la cerca del que necessita sense estar tan guiat.

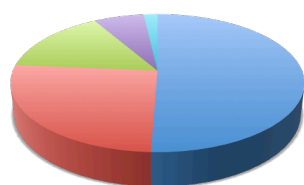
ITEM 4.3: “L’espai obert assignat a tutoria setmanalment és útil sempre i quan no representi assistència obligada cada setmana”.

Es constata que l'espai de tutoria setmanal de cada tutor que ja existeix tingui continuïtat si és tal i com es fa ara, és a dir sense obligació setmanal d'assistir. L'espai es mantindria i seria el tutor qui citaria a l'alumnat 3 vegades per curs. L'alumne podria trobar al tutor en cas de necessitar-ho en els espais destinats per a fer-ho.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	169	50,6	5
molt	86	25,75	4
de vegades	51	15,26	3
alguna vegada	22	6,59	2
mai	6	1,8	1
	334	100	

**L'ESPai OBERT ASSIGNAT A TUTORIA
SETMANALMENT ÉS ÚTIL SEMPRE I QUAN
NO REPRESENTI ASSISTÈNCIA OBLIGADA**
334 respostes



totalment: 50,6%
molt: 25,75%
de vegades: 15,26%
alguna vegada: 6,59%
mai: 1,8%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	76,35 %	50,6 %	91,61 %
molt	4		41,01 %	
de vegades	3			
alguna vegada	2	8,17 %		
mai	1			

Anàlisi

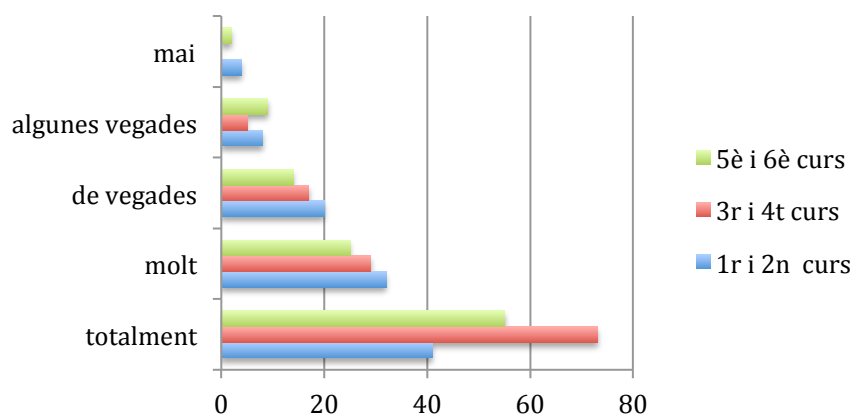
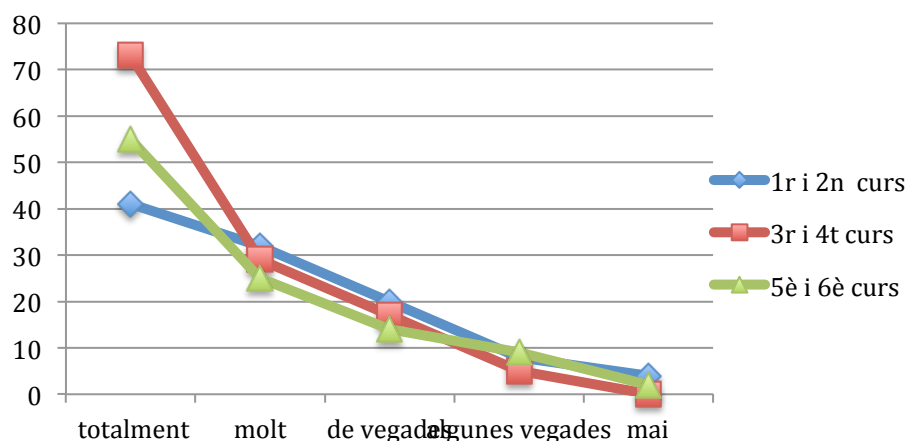
- La moda queda assignada al valor *totalment* útil amb 169 respostes (50,6 %) d'un total de 334.
- La suma dels rangs **3** i **4** és de 137 (41,01 %)
- Cal considerar que la suma dels rangs **3** + **4** + **5** dona un total del 91,61 % que correspon a 309 respostes de les 334 que tenim en total.
- L'alumnat considera totalment útil, molt útil i de vegades útil l'espai assignat a tutoria setmanal que representa el 91,61 % de les respostes totals.

Agrupaments per cicles:

cicle 1: 1r i 2n curs
cicle 2: 3r i 4t curs
cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	41	39,05	73	58,87	55	52,38
molt	32	30,47	29	23,39	25	23,81
de vegades	20	19,05	17	13,71	14	13,33
algunes vegades	8	7,62	5	4,03	9	8,57
mai	4	3,81	0	0	2	1,91
334 respostes	105	100	124	100	105	100



En relació a quina consideració tenen els alumnes per cicles no hi ha diferències entre elles. L'alumnat de 2n cicle apunta al valor *totalment* útil amb un 58,87 % de respostes i el de 3r cicle al 52,38 %. Són els alumnes de 1r que donen una puntuació més baixa al valor *totalment* amb un 39,05 % de respostes.

És significatiu que en els tres cicles el valor que no és *mai* útil sigui molt baix, un 3,81 % a 1r i 2n i un 1,91 % a 5è i 6è curs, i un 0 % per l'alumnat de 3r i 4t curs.

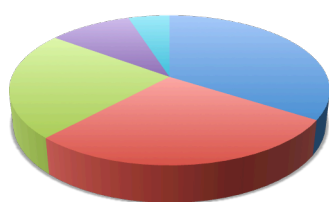
ITEM 4.4: “L’espai obert assignat a tutoria setmanalment, considero que és un espai on puc ser atès sense presa i en el cas de necessitat sense previ avis”.

En aquesta pregunta es va considerar la necessitat que es produeix quan l'alumne es troba amb una dificultat o problema imprevist. Aquesta disponibilitat del tutor, on no cal avisar prèviament perquè hi ha una horari d'atenció fa que l'alumne es senti escoltat i integrat al centre.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	110	34,06	5
molt	90	27,86	4
de vegades	75	23,22	3
alguna vegada	32	9,91	2
mai	16	4,95	1
	323	100	

**L'ESPAI OBERT ASSIGNAT A TUTORIA
SETMANALMENT ÉS UN ESPAI ON PUC SER
ATÈS SENSE PRESA I SENSE PREVI AVÍS**
323 respostes



■ totalment: 34,06%
■ molt: 27,86%
■ de vegades: 23,22%
■ alguna vegada: 9,91%
■ mai: 4,95%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	61,92 %	34,06 %	85,14 %
molt	4		51,08 %	
de vegades	3			
alguna vegada	2	14,86 %		
mai	1			

Anàlisi

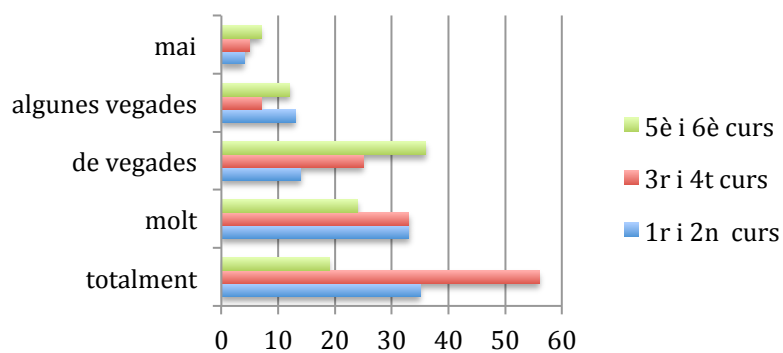
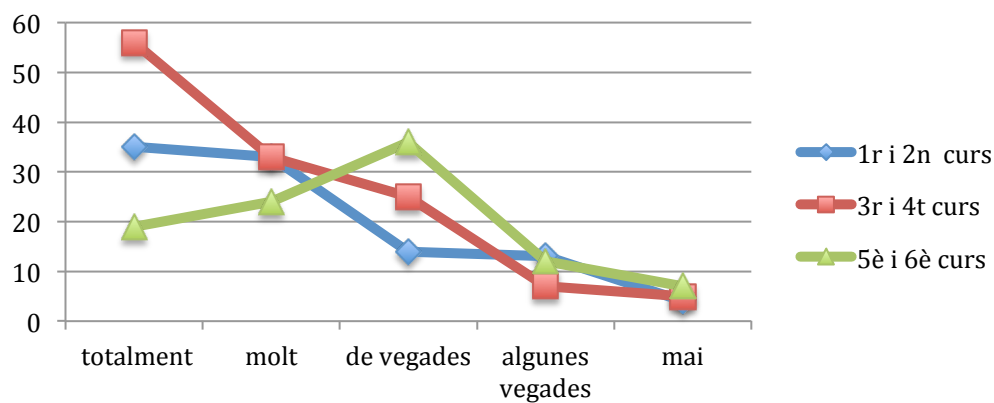
- La moda queda assignada al valor *totalment* amb 110 respostes d'un total de 323 (34,06 %). Això implica que un terç dels alumnes consideren que és un espai que serveix totalment en cas de necessitat i sense previ avís per resoldre els seus dubtes i preguntes.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *totalment* i *molt*, sumem: 200 respostes, que representa un 61,92 %.
- Només un 4,95 % de l'alumnat preguntat ha respost que no és un espai on pot adreçar-se en cas de necessitat i sense previ avís.

Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	35	35,35	56	44,45	19	19,39
molt	33	33,34	33	26,19	24	24,49
de vegades	14	14,14	25	19,84	36	36,73
algunes vegades	13	13,13	7	5,55	12	12,25
mai	4	4,04	5	3,97	7	7,14
323 respostes	99	100	126	100	98	100



En relació als cicles són els alumnes de 3r i 4t els que en un 44,45 % responen que totalment és un espai on poden adreçar-se sense avisar abans. Els alumnes de 1r i 2n

responen per sota, amb un 35,35 % i els de 5è i 6è són els que menys valoren l'opció de totalment i es refereixen a ell amb un 19,39 %.

Els alumnes de 5è i 6è tenen la moda del valor de vegades (36,73 %) la qual cosa significa que puntualment han pogut utilitzar aquest espai. De fet són els que utilitzen de manera més puntual.

ÍTEMS GRUP 5: SOBRE LES TUTORIES GRUPALS

ITEM 5.1: “ *Les tutories grupals m'ajuden a conèixer el conservatori millor*”.

El temes que es tracten en les tutories grupals són triats en relació a aquells aspectes del Conservatori que es consideren bàsics de conèixer pels alumnes. L'organització, els càrrecs i les funcions, les aules, la biblioteca, el pla d'estudis, les orquestres... són alguns dels temes dels quals es tracta.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	52	15,85	5
molt	71	21,64	4
de vegades	94	28,67	3
alguna vegada	59	17,99	2
mai	52	15,85	1
	328	100	

LES TUTORIES GRUPALS M'AJUDEN A CONÈIXER EL CONSERVATORI MILLOR 328 respostes



- totalment: 15,85%
- molt: 21,64%
- de vegades: 28,67%
- alguna vegada: 17,99%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	37,49 %	15,85 %	66,16 %
molt	4		50,28 %	
de vegades	3			
alguna vegada	2	33,84 %		
mai	1			

Anàlisi

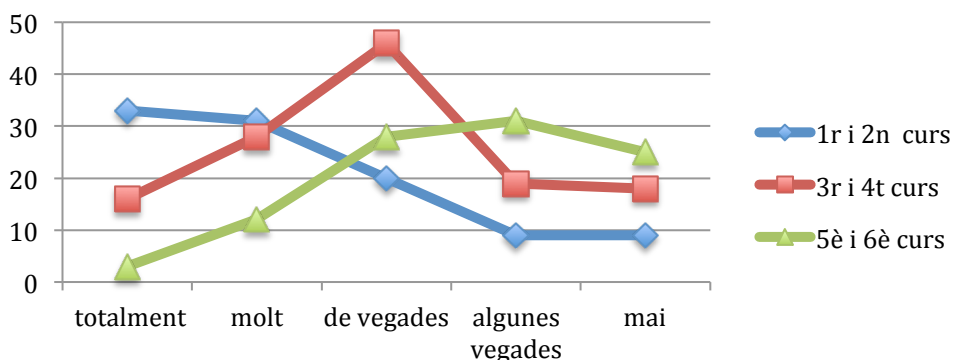
- La moda queda assignada al valor *de vegades* amb 94 respostes de 328 (28,67 %).
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 165 respostes de les 328 totals (50,28 %) on l'alumnat manifesta que les sessions grupals són ajuda per conèixer millor el centre.
- Aquests dos rangs sumen més respostes (165) que els que contesten sumats els rangs **1** *mai* (52) i **2** *alguna vegada* (59) amb 111 respostes del total.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang **5** i rang **4**) que corresponen a *totalment* i *molt*, sumem: 123 respostes, que representa un 37,49 % del total.
- Cal considerar que la suma dels rangs **3** + **4** + **5** dóna un total del 66,16 % que correspon a 217 respostes de les 328 que tenim en total.

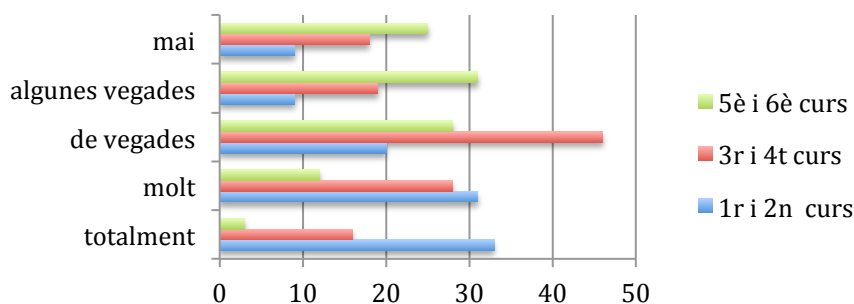
Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	33	32,35	16	12,6	3	3,04
molt	31	30,39	28	22,05	12	12,12
de vegades	20	19,62	46	36,22	28	28,28
algunes vegades	9	8,82	19	14,96	31	31,31
mai	9	8,82	18	14,17	25	25,25
328 respostes	102	100	127	100	99	100





Per cicles és en el 1r cicle on el valor *totalment* té més nombre de respostes: un 32,35 %. En aquests cursos la resposta *molt* té un 30,39 % de respostes. Si considerem junts aquests dos valors veiem que l'alumnat de 1r i 2n curs responen un 62,74 % la qual cosa vol dir que trobem que les tutories grupals els ajuden d'una manera notable ja que 2/3 de l'alumnat ho han contestat.

En els altres cicles les respostes majoritàries es situen en el 2n cicle cap al valor *de vegades* (36,22 %) i en el 3r cicle en el valor *algunes vegades* en un 31,31 %.

Podem extreure que els alumnes de 2n i 3r cicle no donen tanta importància a les tutories grupals en el sentit de rebre informació sobre el centre. S'entén que són alumnes que el seu coneixement del centre ja és gran perquè ja hi porten uns anys, la qual cosa no passa amb els alumnes de 1r i 2n curs que les valoren més, ja que no porten tant temps en el Conservatori com els seus companys dels cursos més alts.

ITEM 5.2: “ *Les tutories grupals m'ajuden a relacionar-me i conèixer els companys*”.

El concepte de grup en el Conservatori té molt poca entitat en si mateix, ja que un alumne pot formar de 4 o 5 grups cada curs. Cada assignatura li pot representar a l'alumne/a un grup diferent amb alumnes ja coneguts i que no. La tutoria grupal, serà també grup més però amb la característica que serà un grup creat com a finalitat en si mateix, ja que es pretén la interacció en distints nivells entre els diferents alumnes. Això enriqueirà al discent ja que el grup d'iguals és una gran eina per crear complicitats, comportaments solidaris, i actituds cooperatives.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	54	16,41	5
molt	78	23,71	4
de vegades	103	31,31	3
alguna vegada	58	17,63	2
mai	36	10,94	1

329

100

**LES TUTORIES GRUPALS M'AJUDEN A
RELACIONAR-ME I CONÈIXER ELS COMPANYS**
329 respostes



■ totalment: 16,41%
 ■ molt: 23,71%
 ■ de vegades: 31,31%
 ■ alguna vegada: 17,63%
 ■ mai: 10,94%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	40,12 %	16,41 %	71,43 %
molt	4		48,94 %	
de vegades	3			
alguna vegada	2	28,57 %		
mai	1			

Anàlisi

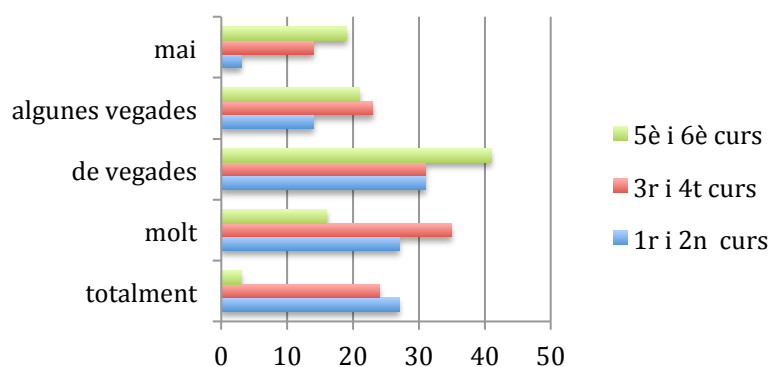
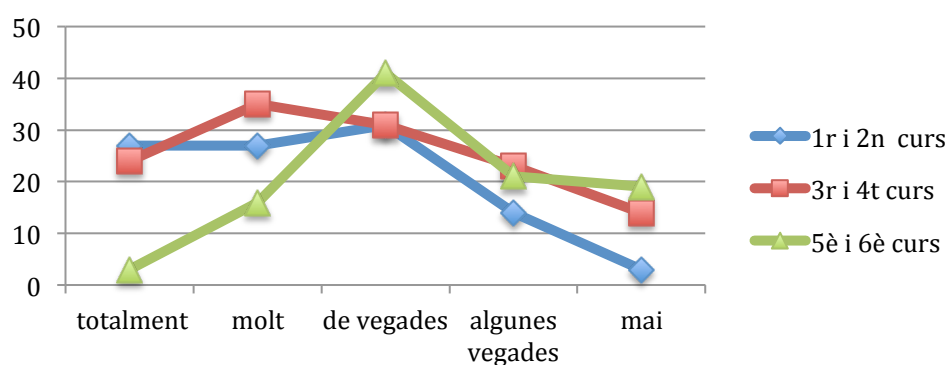
- La moda queda assignada al valor *de vegades* amb 31,31 % de respostes.
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 181 respostes (98,94 %), la qual cosa significa que gairebé la meitat dels alumnes consideren que la tutoria grupal ajuda a relacionar-se i conèixer els companys
- Aquests dos rangs sumen més respostes que els que contesten sumats els rangs **1**: *gairebé mai* i **2**: *mai* amb 94 respostes del total.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang **5** i rang **4**) que corresponen a *totalment* i *moltes vegades*, sumem: 132 respostes, que representa un 40,12 % (resultat superior al que s'ha respòs en els rangs **1**: *gairebé mai* i **2**: *mai* amb 94 respostes i un 28,57 %.
- Cal considerar que la suma dels rangs **3** + **4** + **5** dóna un total del 71,43 % que correspon a 235 respostes de les 329 que tenim en total.
- Considerem que un 71,43 % de respostes en els valors totalment, molt i de vegades és prou significatiu (més de 2/3 parts de l'alumnat) per dir que l'alumnat considera que l'espai de la tutoria grupal li serveix per relacionar-se amb la resta de companys.

Agrupaments per cicles:

cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	27	26,47	24	18,9	3	3
molt	27	26,47	35	27,56	16	16
de vegades	31	30,39	31	24,41	41	41
algunes vegades	14	13,73	23	18,11	21	21
mai	3	2,94	14	11,02	19	19
329 respostes	102	100	127	100	100	100



En un anàlisi per cicles podem dir que en el 1r i 3r cicle la moda s'ha situat en el valor *de vegades* i en el 2n cicle en el valor *molt*. Cal destacar que així com en 1r i 2n cicle no hi ha diferències grans entre valors contigus, sí que existeixen en el 3r cicle entre valors que registra la moda (*de vegades* amb 41 %) i el contigu de rang superior (valor *molt* amb un 16 %). També té explicació que l'alumnat en aquests cursos alts ja té molts contactes relacionals fets en base als anys que porta al Conservatori i per tant la tutoria grupal en aquest sentit no està tan valorada.

ITEM 5.3:” Les tutories grupals són espais per parlar de temes que no es parlen en les classes”.

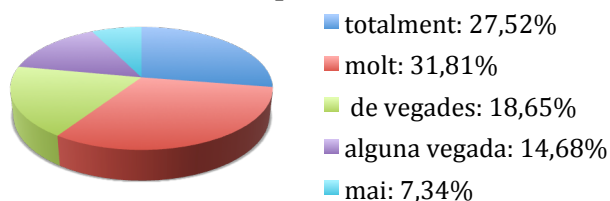
Un dels comentaris que ens ha arribat de manera informal al professorat és que en aquests espais es parla de temes que no es parlen a les classes. Això ha suscitat interès i motivació en els alumnes, Ha estat altament educatiu arropar l’estudi de la música de qüestions que també afecten els resultats acadèmics com l’equilibri emocional, la concentració, el rigor en el treball, l’organització del temps...

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	90	27,52	5
molt	104	31,81	4
de vegades	61	18,65	3
alguna vegada	48	14,68	2
mai	24	7,34	1
	327	100	

LES TUTORIES GRUPALS SÓN ESPAIS PER PARLAR DE TEMES QUE NO ES PARLEN EN LES CLASSES

327 respostes



Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	59,33 %	27,32 %	77,98 %
molt	4		50,46 %	
de vegades	3			
alguna vegada	2	22,02 %		
mai	1			

Anàlisi

- La moda queda assignada al valor *molt* amb un 31,81 % de respostes.

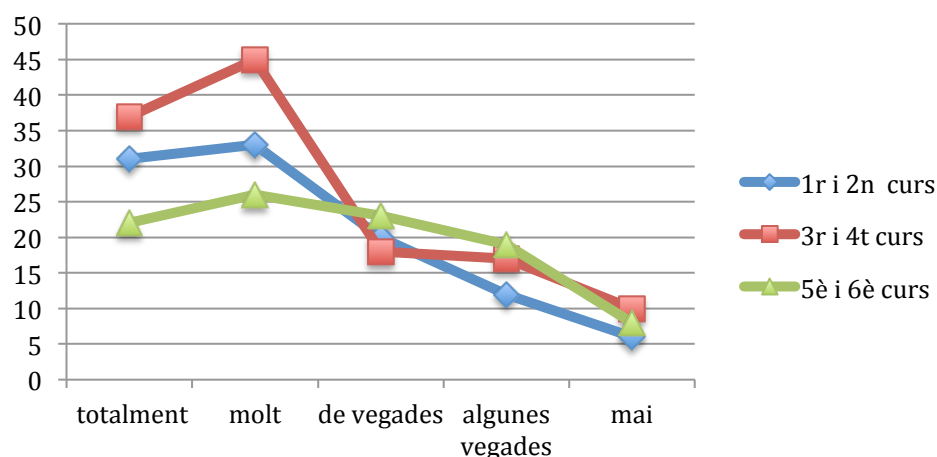
- La suma dels rangs 3 i 4 (valor central cap a l'alça) és de 165 respostes on l'alumnat refereix a que molt i de vegades els temes a parlar sols es tracten en les sessions de tutoria.
- Aquests dos rangs sumen més respostes (165) que els que contesten sumats els rangs 1 mai i 2 alguna vegada amb 72 respostes (22,02 %).
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *totalment i molt*, sumem: 194 respostes, que representa un 27,52 % (resultat superior al que s'ha respòs en els rangs 1: gairebé mai i 2: mai amb un 22,02 %).
- Cal considerar que la suma dels rangs 3 + 4 + 5 dóna un total del 77,98 % que correspon a 255 respostes de les 327 que tenim en total.
- Per tant és significatiu que un 77,98 % es refereix a que és totalment, molt i de vegades en les tutories grupals es parla de temes que no es tracten a les classes.

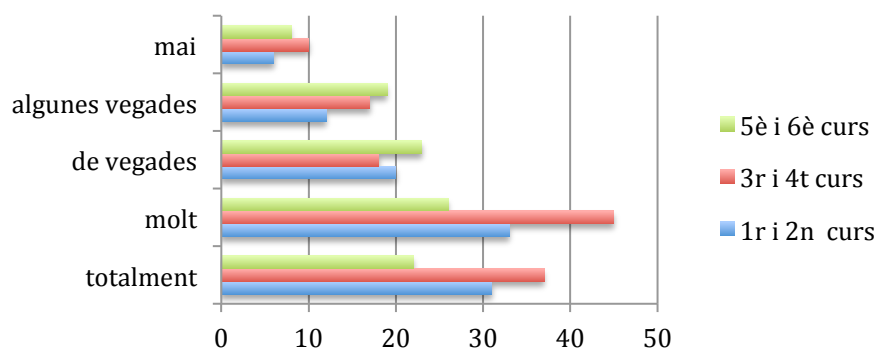
Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	31	30,39	37	29,13	22	22,45
molt	33	32,35	45	35,43	26	26,53
de vegades	20	19,62	18	14,17	23	23,47
algunes vegades	12	11,76	17	13,38	19	19,39
mai	6	5,88	10	7,87	8	8,16
327 respostes	102	100	127	99,98	98	100





No hi ha diferències entre els cicles, i en tots ells la moda es situa en el valor *molt* amb aquests percentatges: 32,35 % a 1r cicle, 35,43 % a 2n cicle i 26,53 % al 3r cicle.

El valor que segueix més respòs és el de *totalment* en 1r i 2n cicle i en el 3r el *algunes vegades*.

En el 1r i 2n cicles la progressió és similar i es passa en ordre decreixent de resposta als valors *de vegades* seguit de *algunes vegades* i *mai*.

En el 3r cicle després de *de vegades*, passa *totalment*, *algunes vegades* i *mai*. És clar que els alumnes es senten interessats i valoren les temàtiques de les tutories grupals.

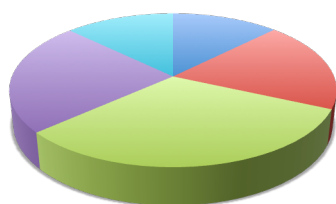
ITEM 5.4: “ *Les tutories grupals crec que són útils i necessàries*”.

En aquesta pregunta s’ha volgut preguntar sobre la consideració que tenen els alumnes de si són útils i necessàries les sessions de tutoria de grup. No hi ha una posició clara al respecte, suposem que per falta de tradició en aquest tema de gestionar grups i la falta d’experiència del professorat. No és el mateix tractar un tema en un grup que de manera personalitzada amb un alumne, el control del grup és bàsic per a que el que es treball pugui ser útil i per tant considerat més o menys necessari.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	41	12,5	5
molt	63	19,21	4
de vegades	104	31,71	3
alguna vegada	78	23,78	2
mai	42	12,8	1
	328	100	

**LES TUTORIES GRUPALS CREC QUE SÓN
ÚTILS I NECESSÀRIES**
328 respostes



■ totalment: 12,5%
■ molt: 19,21%
■ de vegades: 31,71%
■ alguna vegada: 23,78%
■ mai: 12,8%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	31,71 %	12,5 %	63,42 %
molt	4		50,92 %	
de vegades	3			
alguna vegada	2	36,58 %		
mai	1			

Anàlisi

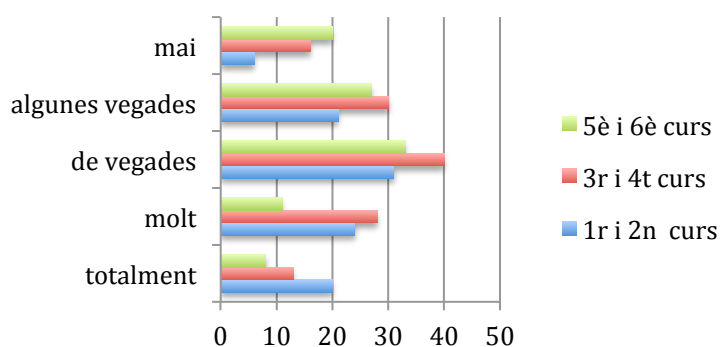
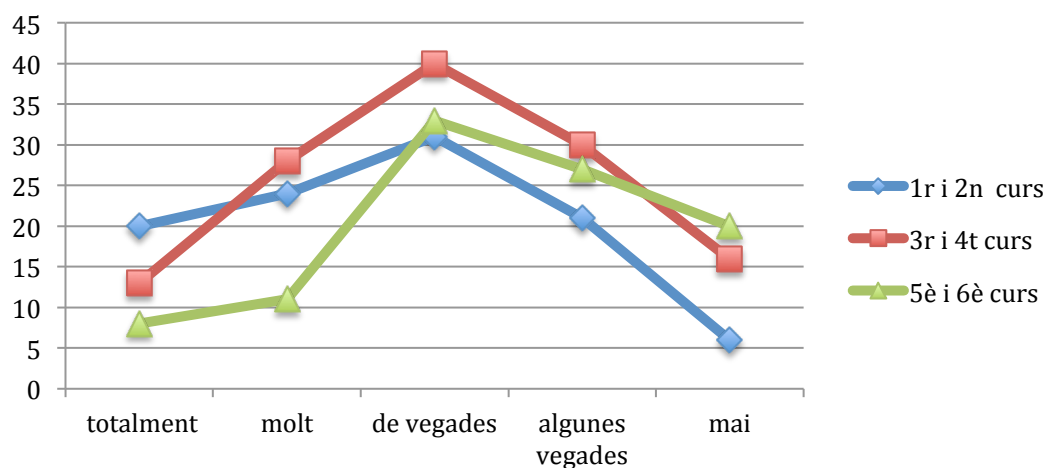
- La moda queda assignada al valor *de vegades* amb 104 respostes (31,71 %).
- La suma dels rangs 3 i 2 és de 182 (55,49 %) (valors amb més respostes) per tal que valorem que els alumnes diuen que *alguna vegada* i *de vegades* les tutories són útils i necessàries.
- Aquests dos rangs sumen més respostes que els que contesten sumats els rangs 4 i 5 amb 104 respostes (31,71 %).
- Per tant entenem que l'alumnat no ha trobat encara prou útil la tutoria grupal ja que el nombre de respostes és més gran en els que es diu *algunes vegades* i *de vegades* que els que es respon *totalment* i *molt* útil.

Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	20	19,61	13	10,24	8	8,08
molt	24	23,53	28	22,05	11	11,11
de vegades	31	30,39	40	31,50	33	33,33
algunes vegades	21	20,59	30	23,62	27	27,27
mai	6	5,88	16	12,60	20	20,20
328 respostes	102	100	127	100	99	100



Per cicles hi ha variacions que explicitem tot seguit:

- en el 3r cicle, el valor *mai* representa un 20,26 del total de respostes d'aquest valor, sent el percentatge més alt dels 3 cicles. En el 1r cicle el *mai* sols representa un 5,88 % i en el 2n cicle un 12,60 %.
- el valor totalment fa una progressió contrària al *mai*. És en el 1r cicle que s'apunta un 19,61 %, en el segon cicle 10,24 % i en el 3r, un 8,08 %.
- podem concloure dient que l'alumnat a l'inici dels estudis troba més útil i necessària la tutoria grupal que a mesura que va accedint als cursos més alts.

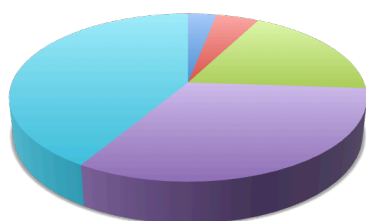
ITEM 5.5: “ *Les tutories grupals haurien de fer-se amb més freqüència*”.

Pregunta molt concreta en relació a la freqüència de realització de tutoria grupals. No hi ha tradició en el Conservatori, i per tant hem tingut algunes resistències per implantar-les. El professorat en alguns casos no ho troba necessari ni útil, suposem que per falta de formació com a docent i per tant hem volgut saber l'opinió de l'alumnat. L'alumnat necessita temps per estudiar i per tant cal que aquestes tutories siguin eficaces, i han de poder garantir utilitat per l'alumne.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	10	3,07	5
molt	15	4,6	4
de vegades	60	18,4	3
alguna vegada	106	32,52	2
mai	135	41,41	1
	326	100	

**LES TUTORIES GRUPALS HAURIEN DE FER-SE AMB
MÉS FREQUÈNCIA
326 respostes**



■ totalment: 3,07%
■ molt: 4,6%
■ de vegades: 18,4%
■ alguna vegada: 32,52%
■ mai: 41,41%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	7,67 %	3,07 %	26,07 %
molt	4		23 %	
de vegades	3			
alguna vegada	2	73,93 %		
mai	1			

Anàlisis

- La moda queda assignada al valor *mai* amb un total de 135 respostes (41,41 %).
- Si tenim en compte els valors rang 1 i rang 2 que corresponen a *mai* (41,41 %) i *alguna vegada* (32,52 %) sumem 241 respostes, que representen un 73,93 %.
- Tenim respostes bastant concloents en relació a que l'alumnat defineix que *mai* i *alguna vegada* s'haurien de fer amb més freqüència amb un 73,93 % de respostes. Està clar que a l'alumnat (2/3 parts) no està gaire entusiasmada per l'assistència a tutories grupals.

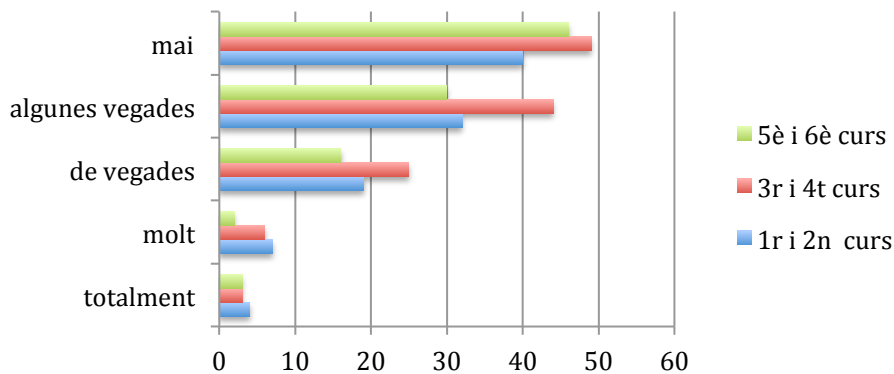
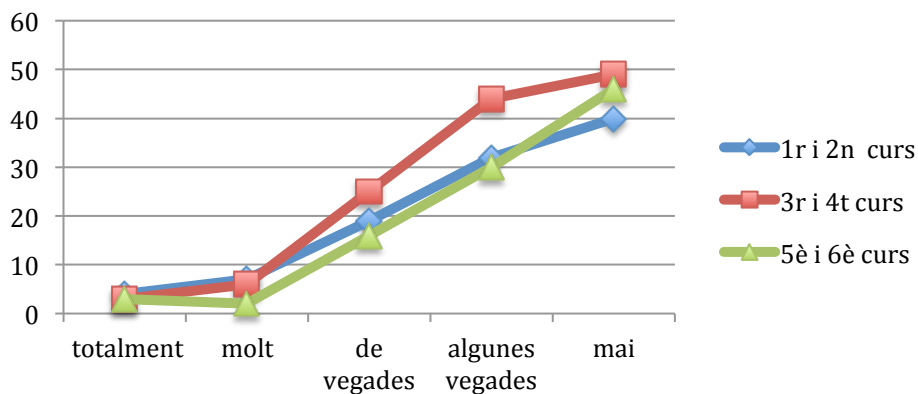
Agrupaments per cicles:

cicle 1: 1r i 2n curs
cicle 2: 3r i 4t curs

cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	4	3,92	3	2,36	3	3,09
molt	7	6,86	6	4,72	2	2,06
de vegades	19	18,63	25	19,69	16	16,49
algunes vegades	32	31,37	44	34,65	30	30,93
mai	40	39,22	49	38,58	46	47,42
326 respostes	102	100	127	100	97	100



Per cicles no hi ha diferències amb el criteri general apuntat en l'anàlisi general de l'ítem i es mantenen les proporcions.

ITEM 5.6: “ Les tutories grupals podrien eliminar-se”.

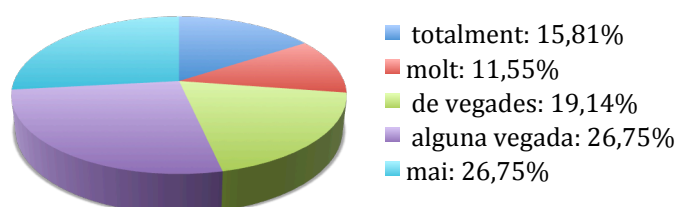
Pregunta molt concreta en relació a la freqüència de realització de tutoria grupals. No hi ha tradició en el Conservatori, i per tant hem tingut algunes resistències per implantar-les. El professorat en alguns casos no ho troba necessari ni útil, suposem que per falta de

formació com a docent i per tant hem volgut saber l'opinió de l'alumnat. L'alumnat necessita temps per estudiar i per tant cal que aquestes tutories siguin eficaces, i han de poder garantir utilitat per l'alumne.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
totalment	52	15,81	5
molt	38	11,55	4
de vegades	63	19,14	3
alguna vegada	88	26,75	2
mai	88	26,75	1
	329	100	

**LES TUTORIES GRUPALS PODRIEN
ELIMINAR-SE
329 respostes**



Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
totalment	5	27,36 %	15,81 %	46,5 %
molt	4		30,69 %	
de vegades	3	19,14 %		
alguna vegada	2	53,5 %		
mai	1			

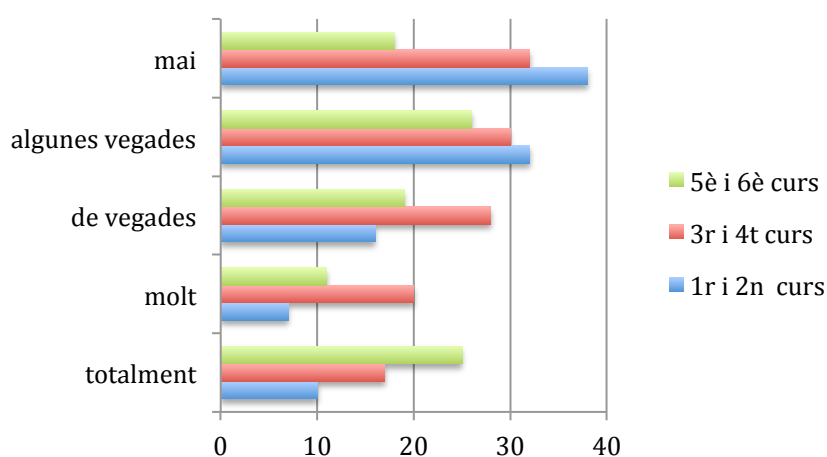
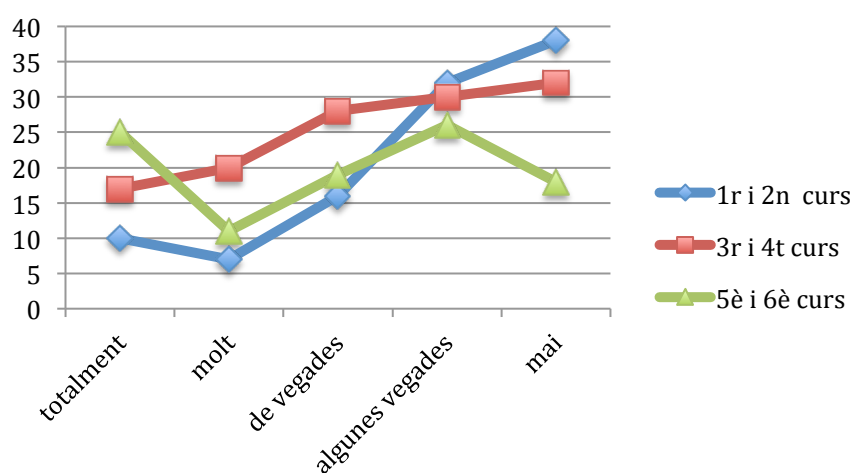
Anàlisi

- La moda queda assignada de manera compartida als valors *alguna vegada* i *mai* amb 88 respostes cadascun d'ells (26,75 %).
- Els rangs *gairebé mai 2* i *mai 1* sumen un 53,5 % de respostes a favor que *alguna vegada* o *mai* eliminarien les tutories grupals.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang 5 i rang 4) que corresponen a *totalment* i *molt* sumem 90 respostes (27,36 %).
- Considerem en vista a les respostes que l'alumnat no té clar eliminar-les del tot, i potser es decantaria en eliminar alguna de les reunions grupals al llarg del curs.

Agrupaments per cicles:
 cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
totalment	10	9,71	17	13,39	25	25,25
molt	7	6,80	20	15,75	11	11,11
de vegades	16	15,53	28	22,05	19	19,19
algunes vegades	32	31,07	30	23,62	26	26,26
mai	38	36,89	32	25,20	18	18,18
329 respostes	103	100	127	100	99	100



En quant als cicles, són els alumnes de 5è i 6è que presenten un valor alt en eliminar *totalment* (25,25 %) encara que la moda es situa en els valors *alguna vegada* (26,26 %).

En els altres dos cicles no eliminarien *mai* les tutories grupals, en un 36,89 % en el 1r cicle i en un 25,20 % en el 2n cicle. En el 3r cicle un 18,18 % d'alumnat les eliminarien davant un 25,25 % que diuen que totalment eliminades.

Com a conclusió pensem que l'alumnat està interessat en no eliminar-les totalment i que cal mantenir-les però cal estudiar el nombre d'elles al llarg del curs.

ÍTEMS GRUP 6: SOBRE TIPUS DE TASQUES ON L'ALUMNAT NECESSITA MÉS AJUT

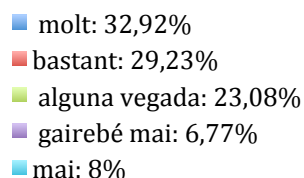
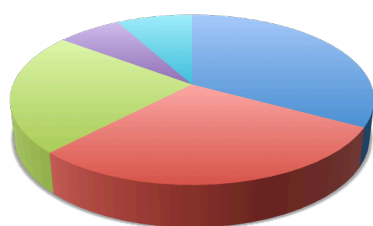
ITEM 6.1: “ *Les tasques on he necessitat més al tutor han estat: en preguntes o dubtes sobre el pla d'estudis i l'expedient acadèmic*”.

Les qüestions sobre temes acadèmics preocupen als alumnes i són preguntes que fan sovint de manera poc ordenada i dispersa. Les sessions de tutoria on es tracten temes acadèmics pensem que poden ajudar a resoldre-les i volem saber si arrel d'aquests espais tutorialers les preguntes i l'ajut que necessita l'alumne queda millor canalitzat.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	107	32,92	5
bastant	95	29,23	4
alguna vegada	75	23,08	3
gairebé mai	22	6,77	2
mai	26	8,00	1
	325	100	

LES TASQUES ON HE NECESSITAT MÉS AL TUTOR HAN ESTAT PREGUNTES O DUBTES SOBRE PLA D'ESTUDIS I EXPEDIENT ACADÈMIC 325 respostes



Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
molt	5	62,15 %	32,92 %	85,23 %
bastant	4		52,28 %	
alguna vegada	3			
gairebé mai	2	14,77 %		
mai	1			

Anàlisis

- La moda queda assignada al valor *molt*, amb 107 respostes de 325 (32,92 %).
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 170 (52,28 %), on la meitat de l'alumnat manifesta que les tasques on ha necessitat més ajut han estat en resoldre dubtes de pla d'estudis i expedient acadèmic.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang **5** i rang **4**) que corresponen a *molt* i *bastant*, sumem: 202 respostes, que representa un 62,15 %.
- Cal considerar que la suma dels rangs **3** + **4** + **5** dóna un total del 85,23 % que correspon a 277 respostes de les 325 que tenim en total.
- Per tant podem dir que en una proporció important l'alumnat consulta i necessita ajut en la resolució de dubtes de l'expedient acadèmic i relacionat amb el pla d'estudis.

Agrupaments per cicles:

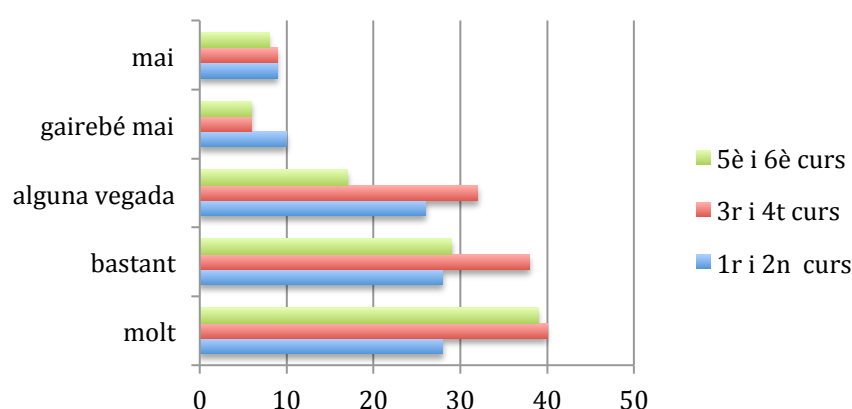
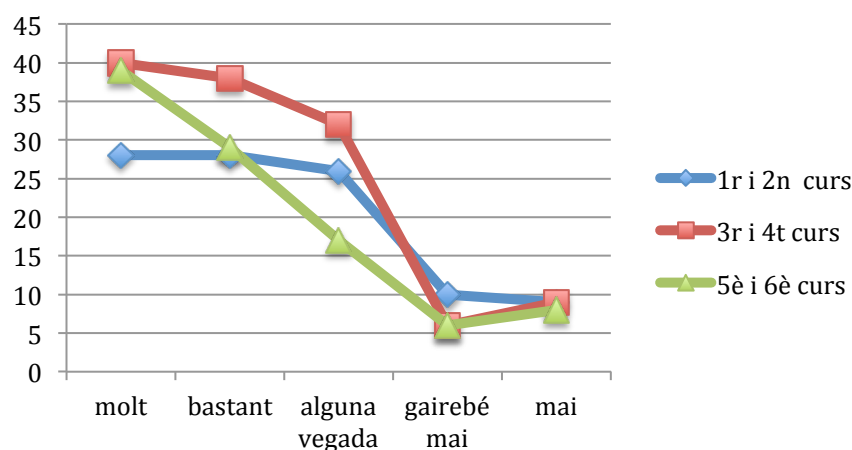
cicle 1: 1r i 2n curs

cicle 2: 3r i 4t curs

cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
molt	28	27,72	40	32,00	39	39,39
bastant	28	27,72	38	30,40	29	29,29
alguna vegada	26	25,74	32	25,60	17	17,17
gairebé mai	10	9,90	6	4,80	6	6,06
mai	9	8,91	9	7,20	8	8,08
325 respostes	101	100	125	100	99	100



En els cicles no hi ha diferències amb el criteri establert en l'apartat anterior, ja que manifesten en tots els cicles que les preguntes i l'ajut demanat ha estat *molt*.

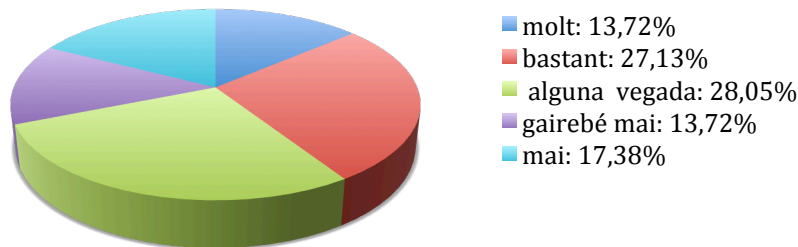
ITEM 6.2: “ Les tasques on he necessitat més al tutor han estat en dubtes sobre l'avaluació en general”.

Saber quina informació disposa l'alumne sobre el procés avaluador és important per poder analitzar els seus resultats dintre del context. En les sessions inicials de grup de tutoria de cada curs es treballa aquest tema, però estem receptius a les preguntes i a la resolució de dubtes que moltes vegades es produeixen de manera més puntual.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	45	13,72	5
bastant	89	27,13	4
alguna vegada	92	28,05	3
gairebé mai	45	13,72	2
mai	57	17,38	1
	328	100	

**LES TASQUES ON HE NECESSITAT MÉS AL
TUTOR HAN ESTAT DUBTES SOBRE
L'AVALUACIÓ EN GENERAL**
328 respostes



Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
molt	5	40,85 %	13,72 %	68,9 %
bastant	4		55,18 %	
alguna vegada	3			
gairebé mai	2	31,1 %		
mai	1			

Anàlisi

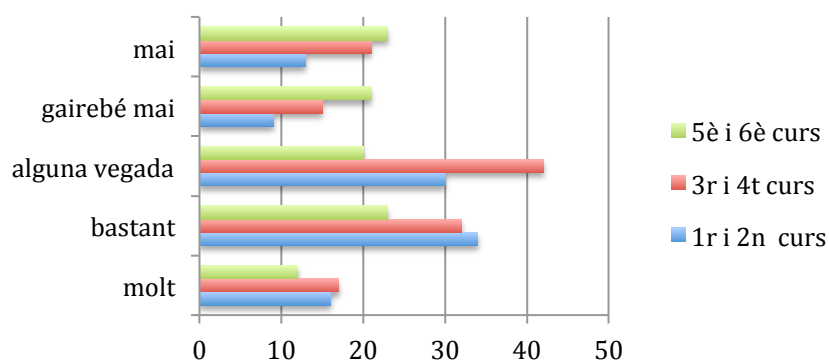
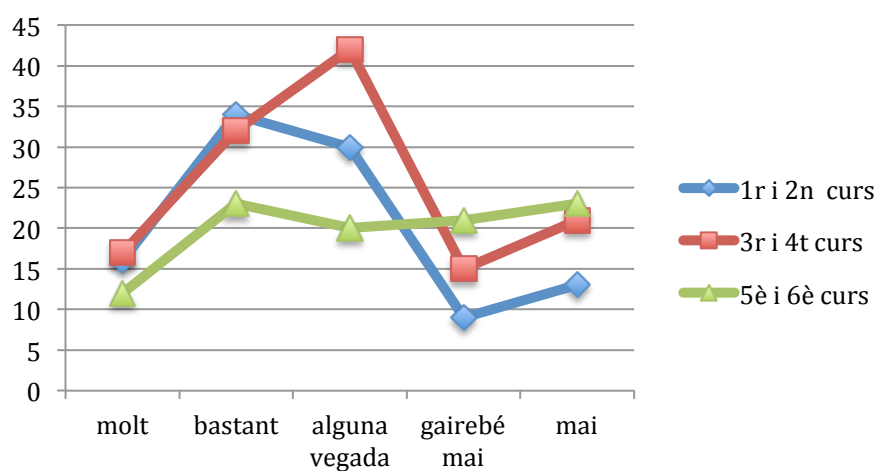
- La moda queda assignada al valor *alguna vegada* amb 92 respostes que representa un 28,05 %.
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 177 (55,18 %), on ens situem que la meitat de l'alumnat ha preguntat *bastant* i *alguna vegada*.
- Aquests dos rangs sumen més respostes que els que contesten els rangs 1 (17,38 %) i 2 (13,72 %) amb 102 respostes que seria un 31,1 % d'avaluació.
- Cal considerar que la suma dels rangs **3** + **4** + **5** dóna un total del 68,9 % que correspon a 226 respostes de les 328 que tenim en total, per tant hi ha una tercera part dels alumnes que preguntem sobre l'avaluació.

Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
molt	16	15,69	17	13,39	12	12,12
bastant	34	33,33	32	25,20	23	23,23
alguna vegada	30	29,41	42	33,07	20	20,20
gairebé mai	9	8,82	15	11,81	21	21,21
mai	13	12,75	21	16,54	23	23,23
328 respostes	102	100	127	100	99	100



Per cicles la moda es situa en el valor *bastant* del 1r i 3r cicle, però és en el 2n cicle quan l'alumne pregunta menys i es situa en el valor *alguna vegada*.

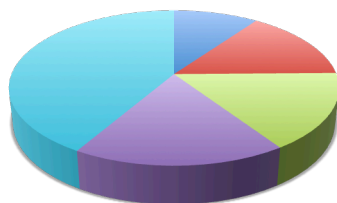
ITEM 6.3: "Les tasques on he necessitat més al tutor han estat en la gestió d'algun conflicte".

La gestió de conflictes és poc habitual en el nostre centre perquè realment se'n produeixen pocs. El conflicte que tenim més identificat és quan l'alumne no té una relació satisfactòria amb algun professor i sobretot quan el que vol és canviar de professor d'instrument.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	31	9,84	5
bastant	47	14,92	4
alguna vegada	50	15,87	3
gairebé mai	56	17,78	2
mai	131	41,59	1
	315	100	

LES TASQUES ON HE NECESSITAT MÉS AL TUTOR HAN ESTAT EN LA GESTIÓ D'ALGUN CONFLICTE
315 respostes



■ molt: 9,84%
■ bastant: 14,92%
■ alguna vegada: 15,87%
■ gairebé mai: 17,78%
■ mai: 41,59%

Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
molt	5	24,76 %	9,84 %	40,63 %
bastant	4		30,79 %	
alguna vegada	3			
gairebé mai	2	59,37 %		
mai	1			

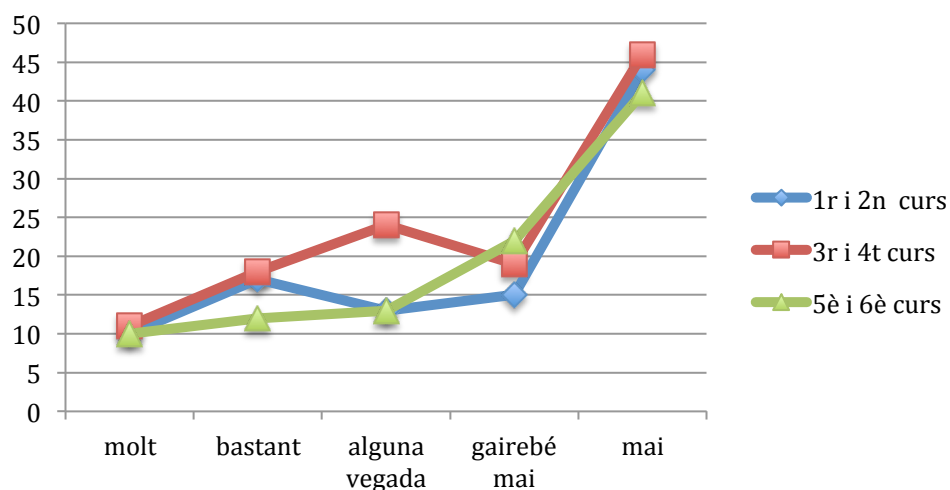
Anàlisi

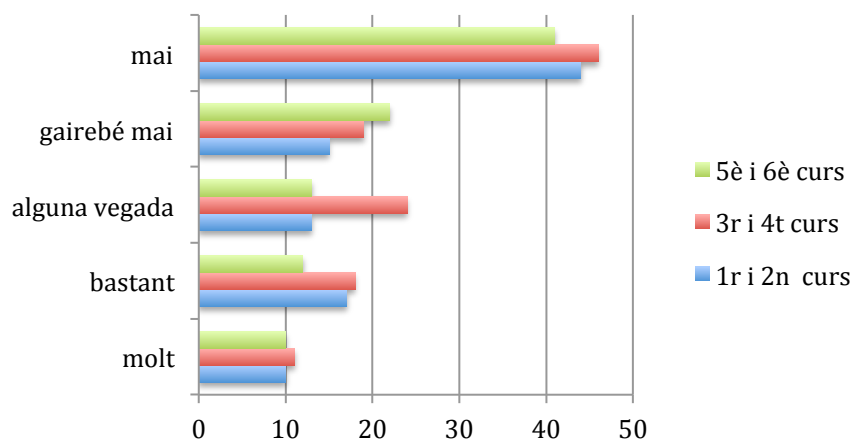
- La moda queda assignada al valor *mai* amb 131 respostes (41,59 %) que defineix que hi ha pocs conflictes en el centre.
- La suma dels rangs **3** i **4** (valor central cap a l'alça) és de 97 respostes (30,79 %), en què l'alumnat *bastant* i *alguna vegada* s'ha dirigit al tutor en aquests casos.
- Si tenim en compte els valors extrems (rang **5** i rang **4**) que corresponen a *molt* i *bastant* sumem 78 respostes que representen un 24,76 %. Una quarta part de l'alumnat es dirigeix al tutor en cas de conflicte.
- Cal considerar que la suma dels rangs **3** + **4** + **5** dóna un total del 90,63 % que correspon a 128 respostes de les 315 que tenim en total, que és un valor per sota dels que donen els alumnes en els valors *mai* i *gairebé mai* (amb un 59,37 %) he necessitat al tutor en gestió de conflicte.

Agrupaments per cicles:
 cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
molt	10	10,10	11	9,32	10	10,20
bastant	17	17,17	18	15,25	12	12,24
alguna vegada	13	13,13	24	20,34	13	13,27
gairebé mai	15	15,15	19	16,10	22	22,45
mai	44	44,44	46	38,98	41	41,84
315 respostes	99	100	118	100	98	100





En els cicles el valor també més contestat és que no han necessitat *mai* al tutor per la gestió del conflicte, amb un 44,44 % al 1r cicle, un 38,98 % al 2n cicle i un 41,84 % al 3r cicle.

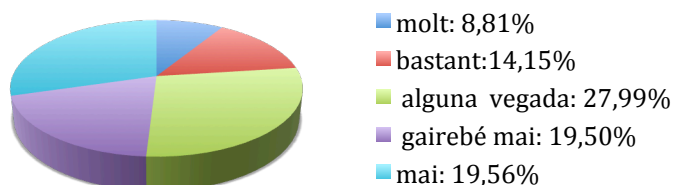
ITEM 6.4: “ Les tasques on he necessitat més al tutor han estat en l’anàlisi del rendiment acadèmic”.

No hi ha gaire tradició en fer valoracions qualitatives dels informes d’avaluació. De fet es comenta la nota, però un anàlisi profund del que ha condicionat la qualificació no es fa. Per això cal establir clarament els criteris particulars d’avaluació de cada assignatura on el responsable és el propi professor.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	28	8,81	5
bastant	45	14,15	4
alguna vegada	89	27,99	3
gairebé mai	62	19,50	2
mai	94	29,56	1
	318	100	

LES TASQUES ON HE NECESSITAT MÉS AL TUTOR HAN ESTAT EN L'ANÀLISI DEL RENDIMENT ACADÈMIC
318 respostes



Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
molt	5	22,96 %	8,81 %	50,95 %
bastant	4		42,14 %	
alguna vegada	3			
gairebé mai	2	99,06 %		
mai	1			

Anàlisi

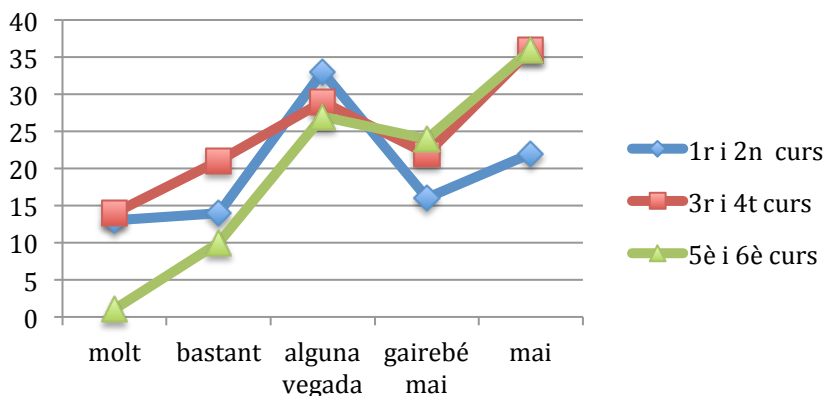
- La moda queda assignada al valor *alguna vegada* ha necessitat al tutor en l'anàlisi del rendiment acadèmic amb 89 respostes (27,99 %).
- La meitat de l'alumnat (49,06 %) contesta que *mai* o *gairebé mai* ha consultat al tutor i la suma dels rangs 3 + 4 + 5 dóna una total del 50,95 % que correspon a 162 respostes de les 318 que tenim en total, que supera el total d'alumnes que ha preguntat *molt*, *bastant* i *alguna vegada*.
- O sigui que podem acabar dient que la qüestió ha quedat dicotomitzada en dos aspectes: s'ha preguntat d'alguna manera o *molt* un 50,95 % i no s'ha preguntat *mai* o *gairebé mai* un 49,06 %.

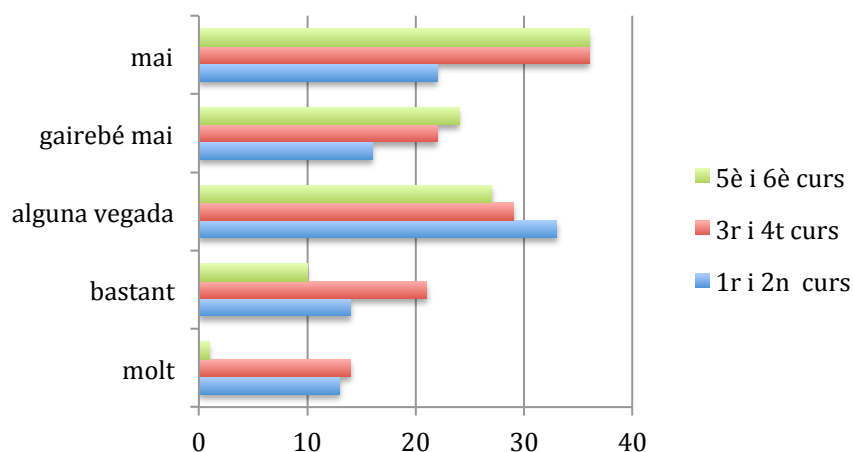
Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
molt	13	13,27	14	11,48	1	1,02
bastant	14	14,29	21	17,21	10	10,20
alguna vegada	33	33,67	29	23,77	27	27,55
gairebé mai	16	16,33	22	18,03	24	24,49
mai	22	22,45	36	29,51	36	36,73
318 respostes	98	100	122	100	98	100





Quant als cicles, els alumnes de 3r cicle han preguntat sobre avaluació *gairebé mai* i *mai* un 61,22 % i els de 1r i 2n cicle han preguntat una mica més (*mai* o *gairebé mai* 47,54 % al 2n cicle i 38,78 % en 1r cicle).

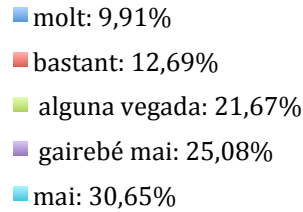
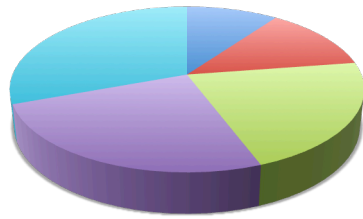
ITEM 6.5: “ Les tasques on he necessitat més al tutor han estat en el coneixement del centre”.

S’ha volgut preguntar sobre les necessitats dels alumnes en relació a quin coneixement tenen del centre més enllà de les aules i que ha aportat el tutor en aquest aspecte.

En el següent quadre s’indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	32	9,91	5
bastant	41	12,69	4
alguna vegada	70	21,67	3
gairebé mai	81	25,08	2
mai	99	30,65	1
	323	100	

**LES TASQUES ON HE NECESSITAT MÉS AL TUTOR
HAN ESTAT EN EL CONEIXEMENT DEL CENTRE**
323 respostes



Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
molt	5	22,6 %	9,91 %	44,27 %
bastant	4		34,36 %	
alguna vegada	3			
gairebé mai	2	55,73 %		
mai	1			

Anàlisi

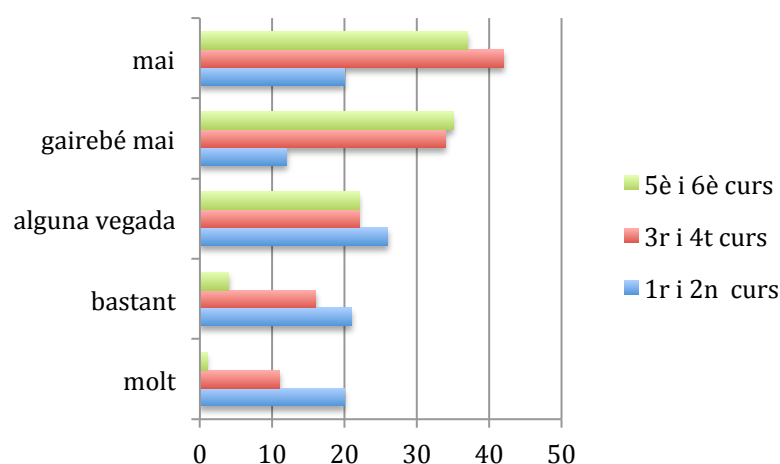
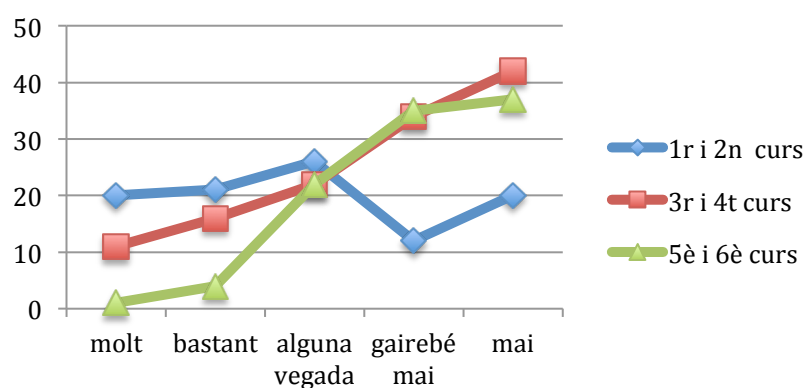
- La moda queda assignada al valor *mai* (99 respostes de 323). Això significa que un 30,69 % d'alumnes no ha necessitat mai al tutor per conèixer millor el centre.
- Els rangs que sumen un 55,73 % són els que fan referència a *gairebé mai* (25,08 %) i *mai* (30,65 %) amb 189 respostes, la qual cosa vol dir que més de la meitat de l'alumnat no ha necessitat mai al tutor per aquest coneixement del centre.
- Cal considerar que la suma dels rangs 3 + 4 + 5 dóna un total del 44,27 % que correspon a 143 respostes de les 323 que tenim en total, el que significa que gairebé la meitat d'alumnes *molt*, *bastant* i *alguna vegada* han consultat al tutor.

Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
molt	20	20,20	11	8,80	1	1,01
bastant	21	21,21	16	12,80	4	4,04
alguna vegada	26	26,26	22	17,60	22	22,22
gairebé mai	12	12,12	34	27,20	35	35,35
mai	20	20,20	42	33,60	37	37,37
323 respostes	99	100	125	100	99	100



Per cicles es manté la moda en els cicles 2n i 3r en el valor *mai*. És en el 1r cicle on hi ha més pes d'altres valors, com el que fa referència *alguna vegada* que és el més respòs per aquests alumnes amb un 26,26 %.

En això ja ens hem referit abans en ítems similars que quan es pregunta sobre coneixement del centre, l'alumnat de 1r cicle és el que respon que ho necessiten més.

ITEM 6.6: “ *Les tasques on he necessitat més al tutor han estat en informació externa del conservatori (beques, cursos, orquestres, concerts, etc.)*”.

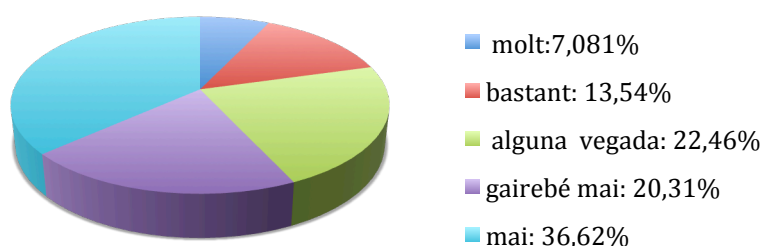
La informació en relació a les sortides professionals es treballa com a contingut en les sessions grupals. És inabastable la informació al respecte de cursos i formació a l'exterior, de beques i concursos, El tutor fa una tria, però normalment demana als alumnes sobre que estan interessats i es fa una cerca entre tots.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
molt	23	7,08	5
bastant	44	13,54	4
alguna vegada	73	22,46	3
gairebé mai	66	20,31	2
mai	119	36,62	1
	325	100	

LES TASQUES ON HE NECESSITAT MÉS AL TUTOR HAN ESTAT EN INFORMACIÓ EXTERNA AL CONSERVATORI

325 respostes



Quadre de sumes de rangs:

valor	rang	sumes de rangs		
molt	5	20,62 %	7,08 %	43,08 %
bastant	4		36 %	
alguna vegada	3			
gairebé mai	2	56,93 %		
mai	1			

Anàlisi

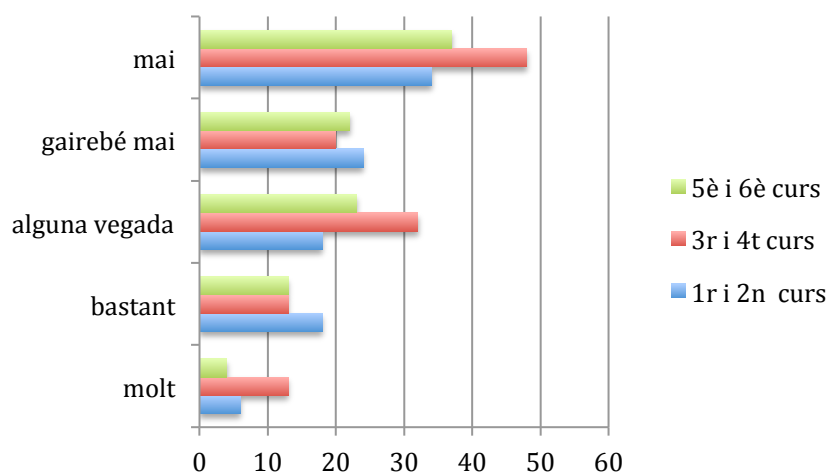
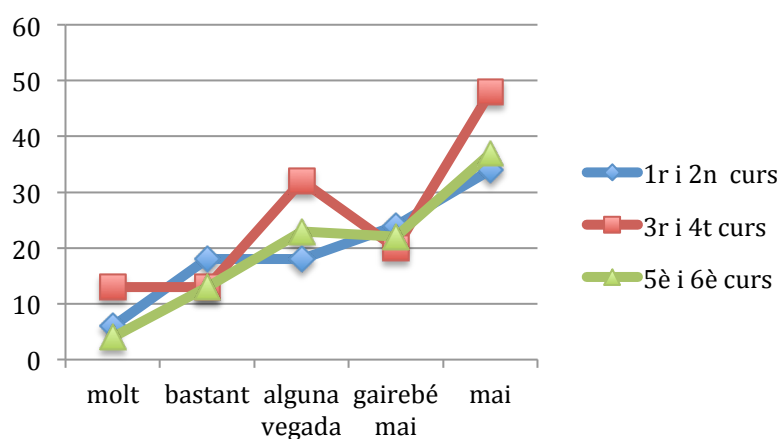
- La moda queda assignada al valor *mai* amb 119 respostes de les 325 totals i un 36,62 %.
- El rang per sobre que reporta la moda (*mai*) és el valor *gairebé mai* amb 20,31 %, si sumem els dos valors, ens dona un 56,93 % d'alumnat que ha respòs aquests valors i que *mai* i *gairebé mai* han demanat aquest tipus d'informació.
- Cal considerar que la suma dels rangs 3 + 4 + 5 dóna un total del 43,08 % que correspon a 140 respostes de les 325 que tenim en total, o sigui que hi ha un 43,08 d'alumnat que en algun moment ha preguntat sobre informació externa al centre.

Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
molt	6	6,00	13	10,32	4	4,04
bastant	18	18,00	13	10,32	13	13,13
alguna vegada	18	18,00	32	25,40	23	23,23
gairebé mai	24	24,00	20	15,87	22	22,22
mai	34	34,00	48	38,10	37	37,37
325 respostes	100	100	126	100	99	100



En relació als cicles la progressió plasmada en l'anàlisi general es manté, sent l'alumnat de 2n cicle qui es refereix al que ha preguntat més amb un 38,10 %.

ITEM GRUP 7: EN RELACIÓ A LA CONTINUÏTAT DEL MATEIX TUTOR

ITEM 7.1: “En relació al tutor del proper curs penso que seria millor mantenir-lo més de dos cursos”.

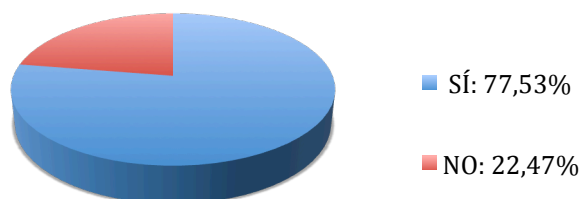
La valoració que fa l'alumnat quan a mantenir el tutor apunta cap el manteniment de la mateixa persona al llarg del grup o com a mínim més de dos cursos.

Això facilitaria la tasca de coneixença, i pot inspirar més confiança, però hem d'advertir de la perillositat de caure amb la visió paternalista i poc objectiva que podria produir-se si es perd la visió més panoràmica de l'alumne.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
SI	245	77,53	SI
NO	71	22,47	NO
	316	100,00	

EN RELACIÓ AL TUTOR DEL PROPER CURS: SERIA MILLOR MANTENIR-LO MÉS DE DOS CURSOS 316 respostes

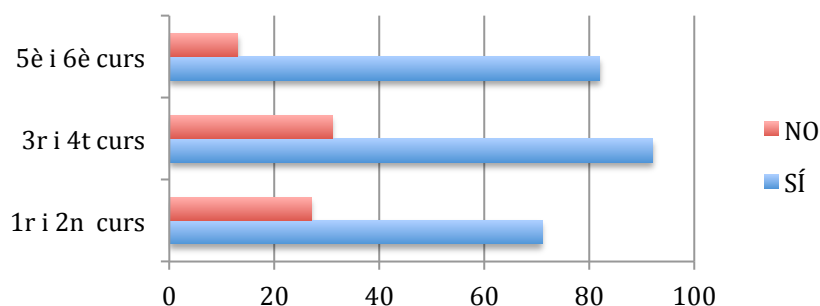
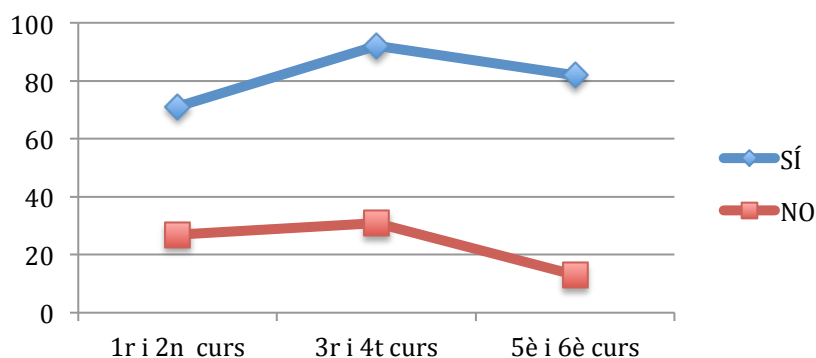


Agrupaments per cicles:

cicle 1: 1r i 2n curs
 cicle 2: 3r i 4t curs
 cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
SÍ	71	72,45	92	74,80	82	86,32
NO	27	27,55	31	25,20	13	13,68
	98	100	123	100	95	100



Anàlisi

- L'alumnat ha respòs que preferiria mantenir el tutor més cursos.
- Actualment el tutor es manté en dos cursos seguit, la qual cosa facilita la cohesió dels grups (edats, mateixos cursos, interessos similars, etc.) i ajuda que en les sessions grupals els temes que es treballin siguin adequats a cada nivell.
- Caldrà estudiar la possibilitat que apunta l'alumnat ja que per una altra banda això facilitaria el coneixement més aprofundit de cada alumne.
- En relació als cicles, són els alumnes de 1r i 2n cicle que tot i que hi ha diferència entre el *si* i el *no*, aquests estan una mica menys allunyats que en els del 3r cicle on la diferència és molt gran. Així en els dos primers cicle hi ha una diferència de 44,9 i 49,6 en primer i segon cicle respectivament, davant de un 72,64 de diferència entre el *si* i el *no* en els alumnes de 5è i 6è.

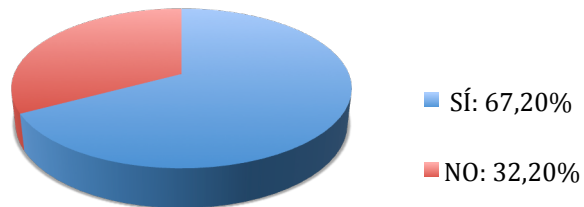
ITEM 7.2: "En relació al tutor del proper curs penso que seria millor si el/ la pogués triar".

L'opció a triar tutor no existeix actualment. Donar aquesta opció suposaria canviar l'organització de la tutoria i la programació per cicles. De tota manera s'ha volgut preguntar a l'alumnat quina opinió en tenen.

En el següent quadre s'indica el nombre de respostes en cadascun dels valors:

valor	total	%	rang
SÍ	211	67,20	SI
NO	103	32,80	NO
	314	100,00	

**EN RELACIÓ AL TUTOR DEL PROPER
CURS: SERIA MILLOR SI EL/LA POGUÉS
TRIAR**
314 respostes

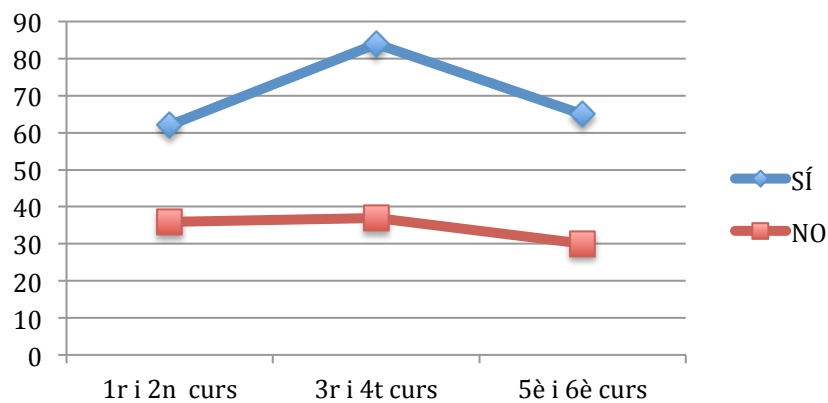


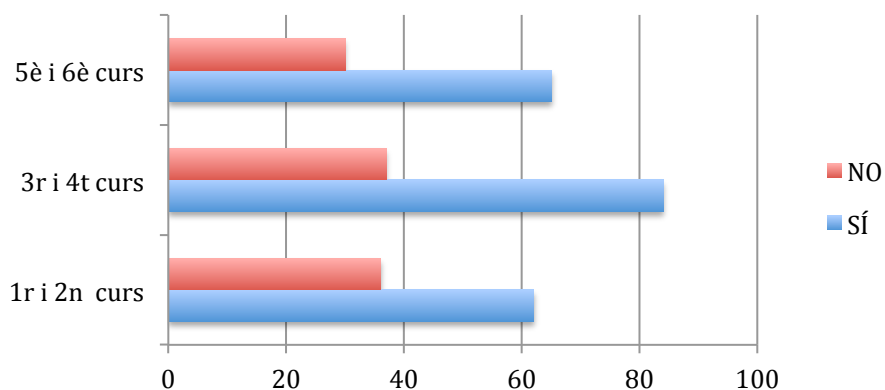
Agrupaments per cicles:

- cicle 1: 1r i 2n curs
- cicle 2: 3r i 4t curs
- cicle 3: 5è i 6è curs

Presentem una taula de freqüències i el seu corresponent polígon de freqüències:

valor	cicle 1		cicle 2		cicle 3	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
SÍ	62	63,27	84	69,42	65	68,42
NO	36	36,73	37	30,58	30	31,58
	98	100	121	100	95	100





Anàlisi

- En aquest ítem els alumnes s'han decantat clarament cap a la tria de tutor. De total de 314 respostes, 211 han dit que preferirien triar el tutor (un 67,20 %) davant de 103 (32,80 %) que han dit que no.
- En relació als cicles són els alumnes de 3r i 4t en els que hi ha més diferència entre el sí i el no, amb més nombre de sí: un 69,42 % davant un 30,58 % dels de 5è i 6è curs i un 63,27 % dels de 1r i 2n curs.

8.4.3.3 Consideracions sobre les respostes donades a l'ítem núm. 8 (pregunta oberta)

Respostes obtingudes a l'ítem número 8 del qüestionari (document núm.13):

- *Vols afegir algun comentari?*

Per tal de procedir a l'anàlisi d'aquestes respostes, hem seleccionat aquelles paraules i descriptors que resulten rellevants.

	RESPOSTES ITEM 8
1	<i>Res a afegir</i>
2	<i>Més informació del tipus de protocols Funcionament del pla d'estudis i del funcionament dels òrgans interns (reserva d'aules.....)</i>
3	<i>No</i>
4	<i>Les tutories serien molt més agradables si duressin menys i les fèssim moltes menys vegades.</i>
5	<i>La tutoria grupal és innecessària perquè no a tothom va bé aquesta hora i no podem parlar de coses que ens interessa. En canvi la individual sí que és important</i>
6	<i>Els tutors haurien de ser els professors d'instrument</i>
7	<i>Crec que l'organització del conservatori és adequada.</i>

8	En general està prou bé.
9	Es podria fer més sovint i estar més a sobre dels alumnes quan comencen a primer
10	Tindrien que ser en èpoques que no hi hagi exàmens.
11	S'hauria d'oferir més informació i sobre quins instruments es poden fer de segon instrument, però la resta està bé.
12	A mi em sembla que està tot bé.
13	Estaria bé fer alguna activitat per conèixer els companys de la tutoria en grup (parlar de com ens està anant el curs, que ens sembla, l'instrument que toquem...)
14	A mi m'agradaria que el bar, les aules, i la biblioteca estiguessin sempre netes i que la gent fos més neta i educada.
15	M'agradaria que es fes una optativa de música i pintura.
16	No tinc res a dir.
17	No em cal.
18	Res a afegir. Em sento genial amb el meu tutor, sempre l'he tingut al costat quan ha estat necessari d'una forma gairebé exemplar.
19	Em sembla molt curt i molt poc . Estaria bé dues vegades al mes almenys.
20	És una activitat que considero molt important , no només pel coneixement del centre o les avaluacions, sinó també en el tema que ens puguin ajudar amb l'instrument en cas de dubtes o en el tema del llenguatge. Crec que els alumnes haurien d'ajudar voluntàriament al centre en aquelles hores de tutoria, en cas que es fessin cada setmana.
21	Les tutories haurien de ser més aviat i no tan tard.
22	M'agrada molt tot acabo de començar i de moment no puc afegir res.
23	“En general, las tutorias no tienen una gran utilidad. Si se mantienen habría que reducirlas en frecuencia y fomentar más la tutoría voluntària ”
24	No
25	Estaria bé xerrar d'alguns temes just quan s'entra al CMMB (funcionament,...).
26	No, simplement de que la tutoria és un espai on pot resoldre dubtes i sempre, preguntar qüestions que un cregui necessari.
27	No.
28	No.
29	L'enquesta s'hauria de fer a final de curs perquè encara no acabem de conèixer el tutor.
30	S'ha de posar una infermeria.
31	“És imprescindible que un tutor se haga responsable del alumno más de un año”.
32	Les tutories haurien de ser un espai per a que l'alumne pogués resoldre problemes diversos amb l' ajuda del tutor (a poder ser que fos una persona de confiança amb la freqüència que l'alumne i que les circumstàncies requereixin.
33	Trobo que les tutories haurien de ser individuals i no grupals i quan algú ho necessités. No han de ser obligatòries .
34	Que se hagan más clases de tutoria como éstas y en cursos diferentes.
35	El tutor hauria de ser el professor d'instrument perquè el tenim cada setmana una hora de classe.
36	Estaria bé un control de l'equip administratiu del centre i més organització i empatia amb l'alumnat, demostrin una total falta de coneixement i respecte envers els músics (estudiants i professors).

37	No haurien de ser obligatòries Quan tens un problema ho expliques al tutor i t'ajuda a solucionar-ho.
38	Em sembla molt correcte que el tutor no sigui el professor d'instrument ja que si tenies conflicte amb ell era violent.
39	En els últims cursos cal enfocar la tutoria de cara al futur i no ens els problemes que tenim en el centre que són inexistents.
40	A oficines fan bulling.
41	A oficines no atenen bé.
42	Cap comentari, en tot cas no puntuar si s'assisteix o no a la tutoria grupal.
43	La tutoria no hauria de ser obligatòria Esta bé assignar un tutor per a que t'ajudi quan ho necessitis.
44	S'haurien de reunir persones del mateix instrument
45	Les tutories grupals haurien de ser útils , ara les trobo una pèrdua de temps
46	És una de les millors tutories que he fet mai.
47	A les tutories grupals cal tractar tem s com sortides després del grau, com millorar rendiment, etc.
48	S'hauria d'intentar que les tutories no coincidissin amb cap classe.
49	Hem de dedicar temps a parlar de: les guixetes, la insonorització de les aules, intercanvis i triar delegats ja j
50	No cal parlar d'objectius ni aspiracions per això ja hi ha el psicòlegs.
51	Trobo absurd tenir un tutor que sols veig tres vegades a l'any perquè no em fa cap classe
52	El meu tutor d'aquest any està molt bé, l'actitud i com treballa
53	No cal les tutories grupals , amb les individuals seria suficient
54	He perdut el temps, és ridícul fer una tutoria per parlar de la tutoria.
55	L'eina està bé, però l'assistència obligatòria és inútil
56	El tutor hauria de ser una persona de referència personal
57	La meva tutora m'ha ajudat molt.
58	Les tutories grupals han de ser opcionals
59	Hauria d'haver un servei de guàrdia de tutoria a on hi pogués anar tothom.
60	Ara els tutors revisen molt bé l'expedient i abans els professors d'instrument no es sabien el pla d'estudis.
61	Els horaris tancats de les tutories grupals suposen molt esforç per venir.
62	No.
63	Els tutors abans no sabien res ni estaven informats, aquest curs ha estat diferent i m'he sorprès de la seva utilitat .
64	Crec que ja esta tot bé.
65	No cal la tutoria obligatòria
66	La tutoria grupal hauria de ser voluntària.
67	Trobo que quan entrem en matèria en la sessió grupal, el temps ja s'ha acabat. No hi ha prou temps per estar concentrats i comunicatius. És un bon mètode de treball per conèixer més i compartir inquietuds i s'hauria de fer més sovint. Inclús fer-les obligatòries perquè els alumnes moltes vegades no sabem el que podem necessitar fins que algú ens hi fa pensar.
68	Jo les faria una vegada al mes, així hi hauria continuïtat i ens coneixeríem.

69	No.
70	No.
71	<i>Sempre el tutor m'ajuda en el que demano, per tant tot està bé.</i>
72	<i>Per mi ha estat molt bé que el professor d'instrument deixés de ser tutor són els que estan menys informats, i quan tenia un problema en lloc d'ajudar m'ho complicava, o sogui que no li explicava res.</i>
73	<i>M'encanta poder venir al conservatori i parlar d'altres coses que m'agraden i em fan feliç.</i>
74	<i>Crec que els tutors ideals haurien de ser els professors d'assignatures de grup els millors els de llenguatge, saben de tot i no tenen preferències per ningú.</i>
75	<i>No m'agrada que em preguntin sobre coses personals, al conservatori vinc a estudiar música i lo altre ho dic als meus pares.</i>
76	<i>No, esta tot molt bé.</i>
77	<i>Penso que hi ha bona voluntat però alguns tutors no saben que fer ni que dir sinó parlem del seu instrument.</i>
78	<i>Trobo bé aquest servei però crec que s'hauria de mirar de com fer-ho per a que estiguéssim assessorats perdent el menys temps possible.</i>
79	<i>Jo crec que el canvi de tutor ha estat molt bé, Abans a la mateixa classe de piano, la tutora em preguntava coses quan no tenia ganes de fer classes i ara queda tot més separat.</i>
80	<i>Crec que s'hauria millorar en l'organització, però com tot acaba de canviar amb el temps ja estarà millor.</i>
81	<i>Hauríem de tenir una agenda del conservatori on apuntar els deures.</i>
82	<i>Tant els tutors com l'equip directiu ajuden molt, però a oficines sempre et donen la informació malament.</i>
83	<i>A mi m'agrada molt ara la tutoria, la grupal encara més que la individual</i>

La informació obtinguda en la pregunta oberta és molt heterogènia quant a temes tractats i en algunes casos es donen respostes contradictòries. De tota manera, els comentaris fets i les opinions donades ens ajuden a perfilar alguns aspectes de l'estudi que contrastem amb les respostes obtingudes en altres ítems i les aconseguïdes a través de l'observació i amb d'altres instruments. A través del següent quadre recollim la informació recopilada que de manera sintètica hem classificat segons els indicadors fixats:

INDICADORS SOBRE:				
	PERCEPCIÓ DE LA TASCA	CONSENS	REALITAT PRÀCTICA	NECESSITATS
	- sobre la tutoria - sobre la figura del tutor	- aspectes en els que hi ha acord	- aspectes que han incidit en l'alumnat	- dificultats i mancances que han trobat
D E S C R I P T O R S E M E R G E N T S	-innecessària -necessària - tutoria individual important - suficient amb la tutoria individual - no cal la tutoria grupal - tutor sempre al costat - "m'ha agradat molt" - ajuda - millor NO professor instrument - millor SÍ professor instrument - la tutoria és important	- tutoria voluntària - tutories opcionals - NO obligatorietat	- Hi ha massa tutories - Espai de resolució dubtes - Sessions grupals són massa curtes -Bon mètode de treball - Gestió del conflicte (vehicle de mediació) -"Alguns tutors no sabem que fer"-	- falta informació sobre protocols - tutories més sovint - falta informació rellevant - fer més activitats - persona de confiança - millorar l'organització - sentir-se assessorat - vehicle de mediació - responsabilitat del tutor -utilitat - servei de guàrdia

Quadre 32 - Indicadors de percepció de la tasca, consens, realitat pràctica i necessitats.

En relació a la percepció de la tasca tutorial, l'alumnat apunta:

- que la tutoria és important i que els tutors acompanyin a l'alumnat també ho és, ja que els serveix d'ajut. En alguns casos indiquen que la tutoria individual seria suficient.
- respecte a qui ha de ser el tutor, hi ha opinions oposades; sembla que té més respostes l'opció de que NO sigui el professor d'instrument, però no és una dada que sigui concluent.
- si ens referim a la necessitat, per alguns és necessària i molt pocs diuen que és innecessària.

En temes sobre el consens sembla que:

- els alumnes estan d'acord en que la tutoria sigui voluntària.

En la realitat pràctica de la tutoria els alumnes comenten que:

- el tutor com a figura transversal pot ser un bon mediador en casos de conflicte, sobretot quan aquest es produeix amb el professor d'instrument.
- per una part s'opina que hi ha massa tutories grupals al llarg del curs, però hi ha qui diu que són poques.
- d'altra banda es capta una desconfiança quan a la preparació dels tutors per fer la tasca.
- la tutoria es valora com un espai per a la resolució dels dubtes.

Quant a necessitats l'alumnat diu que:

- cal més informació rellevant aportada des de la tutoria per tal de sentir-se més ben assessorat.
- fa falta una millor organització de la tasca.
- la persona assignada com a tutor hauria de ser de confiança i de referència personal.

8.4.4 Estudi de la influència de la tutoria en el rendiment acadèmic dels alumnes (setembre 2013).

L'objectiu de l'anàlisi plantejada en aquest apartat va ser observar la influència i/o efectes que el pla d'acció tutorial dissenyat té en el rendiment acadèmic dels alumnes.

L'estudi es va realitzar al Conservatori Municipal de Música de Barcelona amb una població d'alumnes que havien rebut acció tutorial en dos cursos acadèmics consecutius.

Després d'haver dissenyat aquest programa d'acció tutorial per aplicar-lo en el Conservatori, es va decidir comprovar de quina manera la nova tutoria havia incidit en el rendiment acadèmic. Es va treballar amb el mateix grup d'alumnes en dos moments diferents utilitzant un disseny pre- experimental tipus "abans i després":

- *abans* d'instaurar el nou pla
- *després* de ser instaurat

amb la idea que aquests alumnes no només manifestarien diferents actituds davant el programa sinó que també aquest portaria a una millora en el rendiment acadèmic.

En síntesi, la línia base de l'estudi ha estat la consideració que l'acció tutorial consisteix en una ajuda individualitzada a l'alumne a través de la qual se l'orienta no només a nivell acadèmic sinó també personal, segons manifesten Mora (1987) i Pérez Boullosa 1986). A causa del tipus d'ensenyament a què ens estem referint, en parlar d'orientació des de la tutoria, es deixa implícit que es parla també d'orientació professional.

Solament amb un propòsit il·lustratiu, i ja en l'any 1978 Ubieto va assenyalar una sèrie de factors que tenien una incidència en el rendiment acadèmic de l'alumne i fins i tot va arribar a quantificar la seva importància. Va constatar que afectaven en el rendiment:

- entre el 50 % a 70 % de factors interns com les capacitats i motivació.
- entre un 5 i un 15 % de factors externs com l'atenció, l'actitud mental, i les condicions materials .
- entre un 20 i un 40 % eren l'esforç i una organització de l'estudi.

Aquestes dades ja confirmaven en aquella època la importància de la motivació, del benestar i la satisfacció a l'hora d'estudiar i treure'n profit del temps que s'hi dedica. La tutoria amb les seves estratègies de recolzament, d'escolta, de consell, d'assessorament, i d'atenció personal pensem que pot potenciar extremadament cap a una alta motivació.

Considerem que el Pla Tutorial pot influir de manera importantíssima en:

- fomentar l'interès per l'estudi.
- planificació de l'estudi.

Les dues són condicions per a un bons resultats acadèmics i poden ser influïdes per l'acció de la tutoria.

En relació a l'estudi que fem, constatem que no hem trobat cap estudi referent a la tutoria en centres especialitzats de formació musical en l'etapa semi-professional que tractem (dels 12 a 18 anys).

Així doncs es plantejaren les hipòtesis següents:

Hipòtesi teòrica: *Els canvis observats en els rendiments acadèmics (qualificacions) d'abans i després de la implantació del pla d'acció tutorial es deuen a l'atzar i no hi ha diferències significatives entre els dos períodes.*

Hipòtesi de treball: *la posada en marxa del Programa produeix una millora en el rendiment acadèmic dels alumnes*

Per fer l'estudi es va treballar inicialment amb la població d'alumnat del 1r curs de grau professional de l'any acadèmic 2012/2013 que havien participat totalment en el programa d'acció tutorial (36 alumnes). La tria dels individus en els quals s'estudiaria si existien diferències "*abans i després*" del programa es va fer considerant que l'alumnat hagués participat en el curs 2012/2013 en:

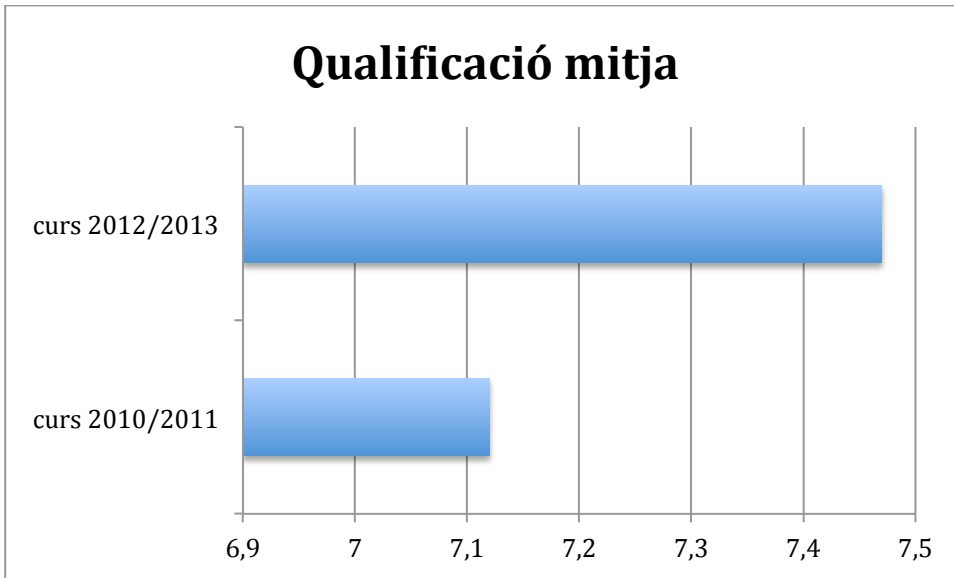
- 4 sessions grupals
- 3 tutories individuals fixades en el calendari

Dels 75 alumnes de 1r curs de l'any acadèmic 2012/2013, 36 d'ells van complir amb aquestes condicions, però 11 van quedar desestimats per l'estudi ja que havien accedit al centre aquell curs o l'anterior i no disposàvem de dades del curs 2010/2011 "*abans de*" per poder realitzar les comparacions de qualificacions. El grup per l'estudi va quedar constituït amb una mostra de **25 alumnes** on tots ells havien participat en el programa durant el curs 2012/2013.

Les dades que vam recollir per fer l'estudi de rendiment acadèmic, va ser l'obtenció de les mitjanes i recorreguts de notes del curs 2012/2013 ("*després de*") i les del curs 2010/2011 (eren les de dos cursos anteriors -"*abans de*"-). Aquestes dades es van sotmetre a anàlisi estadística a través de la prova paramètrica: "t" de Student. Es va observar una clara millora pel que fa al rendiment acadèmic, en les qualificacions del "*després de*" en relació a les de "*l'abans de*".

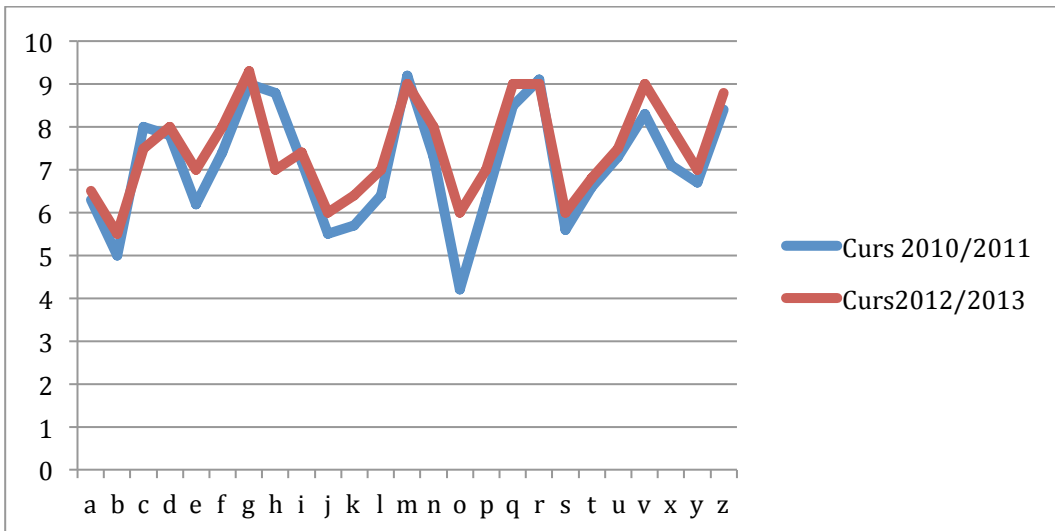
Les qualificacions estudiades són notes mitjanes de cada curs, la qual cosa significa que un alumne pot haver suspès alguna assignatura i que la mitjana doni aprovada i pot haver el cas de mitjana suspesa però on l'alumne promocioni de curs. Això té l'explicació següent: en els estudis professionals de música, la promoció de curs queda condicionada pel nombre d'assignatures suspeses (màxim dues). Per exemple un alumne pot tenir dues assignatures suspeses, que surti mitjana suspesa i promocionar de curs. Igualment un alumne pot tenir una sola assignatura suspesa i la resta aprovades molt justes, que la mitjana sigui de suspens però que promocioni de curs perquè sols en té una de suspesa.

En relació a la mitjana de cada curs escolar, va haver-hi un augment significatiu de 0,35 en la mitjana de la mostra de 25 alumnes, ja que es va obtenir en el curs 2010/2011 una puntuació de 7,2 davant d'una puntuació 7,47 en el curs 2012/2013:



Gràfic 16 - Qualificació mitja rendiment acadèmic.

En el següent polígon de freqüències podem veure les puntuacions obtingudes per els 25 subjectes en els dos cursos diferents:



Gràfic 17 - Comparació entre qualificacions mitges

En el següent quadres transcriuen les qualificacions obtingudes pels alumnes de la mostra. Es tracta dels 25 alumnes que han seguit el programa de tutoria i les qualificacions dels mateixos alumnes dos cursos abans, és a dir en el curs 2010/2011.

alumne	QUALIFICACIONS	QUALIFICACIONS	Diferència	Càlculs per obtenir S
	MITJANES	MITJANES	curs 2010/2011	
	CURS 2010/2011	CURS 2012/2013	curs 2012/2013	

	X	Y	X - Y (d)	d- \bar{d}	d ²
a	6,3	6,5	-0,2	0,152	0,023104
b	5	5,5	-0,5	-0,148	0,021904
c	8	7,5	0,5	0,852	0,725904
d	7,8	8	-0,2	0,152	0,023104
e	6,2	7	-0,8	-0,448	0,200704
f	7,4	8	-0,6	-0,248	0,061504
g	9	9,3	-0,3	0,052	0,002704
h	8,8	7	1,8	2,152	4,631104
i	7,2	7,4	-0,2	0,152	0,023104
j	5,5	6	-0,5	-0,148	0,021904
k	5,7	6,4	-0,7	-0,348	0,121104
l	6,4	7	-0,6	-0,248	0,061504
m	9,2	9	0,2	0,552	0,304704
n	7,3	8	-0,7	-0,348	0,121104
o	4,2	6	-1,8	-1,448	2,096704
p	6,3	7	-0,7	-0,348	0,121104
q	8,5	9	-0,5	-0,148	0,021904
r	9,1	9	0,1	0,452	0,204304
s	5,6	6	-0,4	-0,048	0,002304
t	6,6	6,8	-0,2	0,152	0,023104
u	7,3	7,5	-0,2	0,152	0,023104
v	8,3	9	-0,7	-0,348	0,121104
x	7,1	8	-0,9	-0,548	0,300304
y	6,7	7	-0,3	0,052	0,002704
z	8,4	8,8	-0,4	-0,048	0,002304

$\Sigma =$ 177,9 186,7 -8,8 0,000 9,262
 7,116 7,468
 Media X:
 7,116 Media Y: 7,468

Media aritmètica de les diferències:	$\frac{\sum(x-y)}{N} = \frac{-8,8}{5} =$	-0,352
--------------------------------------	--	---------------

Desviació típica(S) =	$\sqrt{\frac{\sum (d-d)^2}{N-1}} = \sqrt{\frac{9,262}{24}} = \sqrt{0,3859} =$	0,6212
-----------------------	---	---------------

T student =	$\frac{\bar{d}}{S / \sqrt{n}} = \frac{-0,352}{0,6212 / \sqrt{25}} =$	-2,833
-------------	--	---------------

En analitzar la documentació acadèmica, no només observem diferències entre les mitjanes i recorreguts de notes sinó que al sotmetre les dades a la *prova «t» d'Student* se'ns confirma la millora de les qualificacions en el curs 2012/2013 (després de dos cursos d'aplicació del projecte) en relació a les del curs 2010/2011 (curs anterior a l'aplicació del projecte).

Les opinions donades pels alumnes per una banda, a través de qüestionaris (analitzades en la part de la tesi que correspon) van manifestar que l'acció tutorial no només millora el rendiment acadèmic sinó també el seu propi procés d'aprenentatge; i per altra banda, les opinions dels tutors, a través de les entrevistes i reunions, en les quals també afirmaven que l'acció tutorial millora aquest rendiment.

Conclusions

Per tant al comparar el valor obtingut d'aplicar a la mostra la prova paramètrica T-Student ens resulta que el valor T experimental és més gran que el T teòric de la tabla i en conseqüència no podem acceptar la hipòtesi teòrica:

proporció	0,009193751
T experimental	2,833064894
T tabla (0,05. 24gl)	2,064

-2,833 < 2,064	NO S'ACCEPTA LA HIPÒTESI TEÒRICA
2,833 > 2,064	<i>S'ACCEPTA LA HIPÒTESI DE TREBALL:</i> <i>la posada en marxa del programa produeix</i> <i>una millora en el rendiment acadèmic dels</i> <i>alumnes</i>
0,0091993 < 0,05	

Amb aquest treball s'ha constatat que el programa d'acció tutorial en relació amb el rendiment acadèmic de l'alumnat és vàlid i s'ha comprovat que l'ajuda i atenció personalitzada està repercutint en aquest rendiment i per tant suposa una millora Això s'evidencia amb un augment significatiu de 0,35 punts en la mitjana dels rendiments acadèmics del grup estudiat.

Conseqüentment el programa integral d'acció tutorial, en la seva relació amb el rendiment acadèmic dels alumnes, és una eina optimitzadora dels aprenentatges de l'alumnat en els ensenyaments professionals de música

8.4.5 Qüestionari al Claustre i als Tutors sobre el Programa de Tutoria integral aplicat al Centre (setembre 2013).

8.4.5.1 **Obtenció de dades del qüestionari (Document núm. 11).**

L'ítem 1 s'adreça al claustre i als tutors. Responen al qüestionari 20 professors.

La resta del qüestionari és dirigit únicament al professorat tutors. Contesten 13 tutors (7 que porten 2 anys en la tasca de tutors, 3 que porten 1 any, 2 nous i 1 ex tutora)

ÍTEM 1: SOBRE DIFERENTS MODELS

Creus que al CMMB hi ha **diferents models** de tutoria dintre del professorat del CMMB? En cas afirmatiu, quins serien aquests models?

- Sí, crec que hi ha un model que s'inspira totalment en la figura del **professor d'instrument** com a tutor natural i únic possible de l'alumne, i un altre que vol ser **una figura més transversal** en la vida dels alumnes.

- Crec que encara no tothom ha assimilat la nova manera de veure la tutoria. Encara hi ha professors, e inclús pares i alumnes (sobretot els que tenen germans més grans que han viscut la tutoria de manera diferent), que s'adrecen als professors d'instrument perquè solucionin certs problemes i no al tutor assignat com a mitja

- Hi ha el model del professor d'instrument o llenguatge, fent un seguiment de l'alumne des de l'instrument o assignatura. Hi ha el model proposat a ATA portant un seguiment de l'alumne amb un caire més globalitzador.

- Donat el fet que anteriorment a la implantació de l'actual model de tutoria, el tutor era el professor d'instrument, que és el que veu individualment a l'alumnat cada setmana, penso que **encara hi ha tendències** a seguir mantenint aquest tipus de model de tutoria per part d'un sector del claustre

- Crec que hi ha un sector del professorat reticent en el nou model que s'està duent a terme ara. Segons aquesta opinió, la figura del tutor hauria de ser **el professor d'instrument**, com s'havia fet des de sempre. Motius? En un col·lectiu gran com el nostre sovint costa acceptar d'entrada canvis organitzatius

- Segurament hi ha companys que pensen que el tutor hauria de ser el **professor d'instrument** com havia estat sempre i els que entenem que el model en el que estem treballant els darrers anys pot ser tant o més vàlid que l'anterior.

- Crec que el nou model és molt acertat ja que **cal desvincular la figura de ser professor d'instrument amb la figura de tutor**. És molt difícil fer les dues tasques juntes i això facilitarà fer millor la tasca tutorial ja que abans en el model anterior poca tutoria es feia.

- Per a molts professors del CMMB el tutor hauria de ser **el professor d'instrument**. Crec que és un problema semàntic la paraula tutoria té diferents significats en el nostre col·lectiu.

- Trobo molt adequat el nou model on **el tutor no és el professor d'instrument**

- Bàsicament hi ha dos models. El primer és aquell que es basa en una posició pròxima a l'alumne afavorida pel contacte personal que es produeix durant la classe individual i basada ideològicament en la relació tradicional entre "mestre" i "deixeble" que va imperar en la transmissió de determinades arts i oficis i que s'ha anat mantenint en algunes d'elles, com la música i que ha desaparegut en altres, com les belles arts. El segon model es basa en un model d'allunyament i imparcialitat que pretén acompanyar l'alumne assessorant, informant i orientant des de l'experiència i el coneixement amb **implicació** però sense **vinculació emocional**.

- En el nostre centre, molt viciat a antigues inèrcies, anirà molt bé **un model més neutre** i sobretot més professional.

- Hi ha un nou model, i costarà molt implantar-lo perquè suposa canviar formes de fer i sobretot maneres de pensar sobre la tasca d'ensenyant i sobre un mateix.

- Sí, segons l'edat dels alumnes, el curs que es tutoritza o la personalitat de cada tutor

- Penso que som immadurs pel nou model, que estem poc formats en pedagogia i que ens cal primer conscienciació de que vol dir ser docent. En els altres centres educatius que no són de música, van més endavant que nosaltres en tots aquests temes, i aquí crec que el problema de base és el poc valor que es dona a tot "allò" que no és essencialment música.

- Crec que si que hi ha diferents models de tutoria, un el que estem realitzant ara **de forma transversal** al llarg de diferents departaments i el que abans es duia terme, el mateix professor d'instrument era el tutor dels seus alumnes

- Hi havia dos models típics: el professors d'instrument que sovint feia de "guia musical-espiritual" i el professor de matèries col·lectives que s'implicava en la orientació de l'alumne o que era consultat per l'alumne mateix. Ara, amb l'arribada del "tutor" **una figura**

neutra més acord amb la tutoria dels ensenyaments generalistes.

- No crec que s'hagi de fer aquesta tasca en el conservatori. Aquí venen a estudiar música i la resta de coses es fan a l'escola i a l'institut. El **model anterior anava millor** perquè a la mateixa classe es comentaven les quatre coses que calien.
- El claustre **no acaba d'entendre el nou model** cal molta formació i voluntat de voler entendre i aprendre.
- Joestic encantada amb el nou model, em treu feina a la classe d'instrument,estic per ensenyar que és la meva feina i la resta que se'n ocupin els que hi estan interessats.
- el **nou model és professionalitzador** de la feina del tutor, i penso que si volem ser un centre modern i innovador no podem deixar de banda la formació amb els temes de creixement personal i benestar.

ÍTEM 2: SOBRE L'ÀREA DE TUTORIA i AVALUACIÓ

2.1.- En que creus que esteu d'**acord** a l'Àrea de Tutoria i Avaluació (ATA) ?

- En voler el **millor** per tots els alumnes
- En organitzar-nos per tal d'oferir la màxima **ajuda** als alumnes
- En tractar determinats **aspectes** com l'orientació curricular, el control acadèmic i l'orientació professional, etc
- En la **necessitat** d'un seguiment tutorial seriós dels alumnes, i que aquest sigui, evidentment, el més beneficiós per ells.
- en els **procediments** i la manera d'enfocar la tutoria.
- En **intercanviar** tota la informació de que disposem a nivell individual
- En les funcions i tasques de l'acció tutorial.
- en que aquest nou **model funciona** i que encara que te alguns desavantatges respecte al model tradicional te moltes altres virtuts.
- En la percepció de l'importància del model integral de Tutoria i la **necessitat** de **compartir-lo**.
- En la **importància** de la tutorització de l'alumne i en l'organització de les sessions individuals, les grupals, les reunions de grup. etc,
- En **la necessitat** del contacte i la relació bidireccional amb l'alumne. I en l'acompanyament durant els estudis de grau mitjà de l'alumne d'una figura de recolzament que està en contacte amb tots els seus professors.
- En la decisió i la voluntat de **millorar** la tutoria
- en mantenir un **registre** de tutoria

2.-2 En que creus que esteu en **desacord** a l'ATA?

- no ho sé. Tal vegada **en que no entenem tots igual com ha de funcionar** aquest nou model de tutoria.
- en la **manera de posar-ho en pràctica**
- diferències d'opinió **en la seva execució** que han produït accions no coordinades. Penso que el desconeixement/falta de recursos a l'hora de fer-ho és un factor a tenir en compte Crec que estem en desacord en poques coses.
- en **la manera** de fer el seguiment i les eines utilitzades (avaluacions, registres, etc).
- Potser el **número de reunions grupals** al llarg del curs
- Potser en que cada tutor **és massa alumnes per tutoritzar**.
- en el funcionament de **les juntes d'avaluació** ja que hi ha professors que creuen que s'haurien de fer per cada alumne, tan si tenen o no assignatures suspeses, per fomentar la comunicació i la interacció
- En **les eines** a utilitzar per millorar tutorització dels alumnes
- No crec que estem en desacord exactament; falta quòrum sobre les eines i els "tempos" **d'implementació d'un model** de Tutoria que està en permanent revisió.
- no he viscut el debat de creació del nou model de tutoria i a les reunions que hem realitzat el curs passat no hem fet debat, més aviat han estat informatives i de seguiment del curs, per tant no he pogut detectar els punts de desacord.
- La veritat és que sóc nova, i encara no

	<p>he pogut observar-ho</p> <ul style="list-style-type: none"> - en quin suport mantenir els registres de tutoria (informàtic/ paper) - en la forma de tenir contacte amb els tutorands (personal / noves tecnologies) - en quina mesura cal atorgar responsabilitat als tutorands sobre el control del seu currículum i altres responsabilitats.
--	---

ÍTEM 3: SOBRE ELS COMPONENTS PROGRAMA TUTORIA INTEGRAL				
	Què mantindries?	Què milloraries?	Què eliminaries?	Què innovaries?
Sessions grupals	<ul style="list-style-type: none"> - un objectiu comú - les sessions grupals em semblen adequades - la quantitat de sessions - que siguin mínim 4 o 5 sessions durant el curs. - les 3 sessions per curs - n° sessions (2 o 3 per curs màxim) - les informacions sobre sortides professionals. - les que tenim programades. - l'opció de poder fer-les conjuntament amb altres companys - fer-les conjuntament amb el companys dels mateixos cursos - 3: inici de curs, febrer i juny - el fer d'ajuntar-nos tots els tutors 	<ul style="list-style-type: none"> - més participació per part dels alumnes - potenciar l'assistència dels alumnes - la participació dels alumnes (El format que generalment s'ha anat fent és tipus conferència) - la interacció - els continguts que proposem a la sessió. - planificar millor els temes a tractar. - l'assistència de tothom - potser, el contingut de les sessions - faria un programa específic per a cada cycle. -m'agradaria tenir més clar que s'ha de fer a cada sessió - només dues a cada curs - el contingut de la sessió grupal comuna (tots els tutorands del mateix curs) - la comunicació per tal que l'èxit de convocatòria estigui més assegurat. - les dues sessions centrals del curs es dediquen a temes escollits segons el cycle – 1r-2n cursos, 	<ul style="list-style-type: none"> - Sessions obligatòries sense necessitat. - El caràcter obligatori de les sessions - les xerrades llargues - A 5è i a 6è potser no caldrien tantes grupals i més individuals - Les explicacions sobre el funcionament del centre ja surten a la guia de l'estudiant i els dubtes generalment són a nivell particular i es poden resoldre a través del correu o en una conversa particular. - Pot ser, alguna sessió 	<ul style="list-style-type: none"> - trobar la manera de canalitzar les inquietuds dels alumnes, potser passar un qüestionari abans de les sessions grupals per demanar quins dubtes o interessos tenen i sobre quins temes volen parlar o necessiten informació. - donar als estudiants qüestionaris (sobre temes concrets) per omplir al moment (poden ser anònims) i posar en comú a la mateixa sessió o a la següent per poder crear temes a debatre. Perquè parlin més a les sessions grupals - redactaria un document consensuat per l'ATA, amb preguntes que ens ajudessin a

	<p>del mateix curs. - de les 4 sessions de grup, la primera es dedica a presentació del curs i la darrera a les avaluacions i fi de curs i penso que es correcte d'aquesta manera</p>	<p>3r-4t i 5è-6è el curs passat es va fer una bona feina conjunta per nivells, però caldria establir quins continguts es poden repetir i quins es diferencien, doncs els alumnes que van fer per exemple 3r el curs passat, enguany segueixen al mateix grup-cicle i no sé seria adequat tornar a parlar-los del que ja se'l va exposar</p>	<p>saber què pensen els alumnes, què esperen del Conservatori., què podem millorar etc. I que fóra el que utilitzariem per al debat. - eines de comunicació més actuals i properes als alumnes (vídeos, whatsapp) - realitzar tutories per les diferents modalitats d'innovació tecnològica, sigui skype, whatsapp, mail... - més jocs de coaching - realitzar-les per cursos - la manca d'assistència és horària: resulta difícil establir un horari que sigui adequat a tothom - incentivaria el debat - donaria respostes extretes de reunions d'ATA, a tot allò que hagués aparegut en el debat. - treball de conscienciació de què s'espera d'ells i de l'esforç que fa la societat per a mantenir un centre com el Conservatori. - incentivar als</p>
--	--	--	--

				<p>alumnes a assistir a esdeveniments musicals relacionats amb el que estan estudiant, concerts, cursos d'estiu etc.</p>
Sessions individuals	<ul style="list-style-type: none"> - El contacte directe - El contacte proper i personalitzat amb l'alumne. - Em semblen adequades - Guardar una estona setmanal per aquesta activitat - Espai (horari): disponibilitat setmanal del tutor per poder atendre els alumnes personalment - no canviaria res ni afegiria res, em sembla que van molt bé, ja que es fan segons necessitats, ara no sé si és que no tinc prou clar què caldria fer. - El temps setmanal - Que puguin ser en petits grups. - Flexibilitat en la forma de comunicar-se amb l'alumne - Les mateixes sessions individuals! - Hi ha força flexibilitat per 	<ul style="list-style-type: none"> - tenir més informació com a tutora per ajudar millor als meus alumnes. - Més estigmatitzades - Amb els alumnes ja tenim molt contacte via e-mail. No cal a vegades esperar a una reunió per tractar els temes - Informació: Tenir alumnes a la tutoria dels quals no n'ets professor ho fa difícil - La eficàcia dels canals de resolució de conflictes. - Més comunicació entre el professorat per tal de tenir més informació de l'alumne a tutoritzar per tal que l'entrevista amb l'alumne sigui un èxit. - Un bon traspàs de la informació doncs no crec adequat donar a l'alumne la impressió que cada any ha de tornar a explicar la seva vida i trajectòria, si ha canviat de tutor 	<ul style="list-style-type: none"> - Fer sessions innecessàries si no hi ha aspectes a tractar. - Obligatorietat d'un nombre determinat de reunions; la casuística és molt diferent entre alumnes. És el tutor qui ha de decidir si cal o no - Paperassa 	<ul style="list-style-type: none"> - sessions on-line amb els alumnes (via mail). Aquest mitjà el dominen molt i crec que se'ls hi fa pesat anar a les sessions - realitzar tutories per les diferents modalitats d'innovació tecnològica sigui skype, whatsapp, mail... - flexibilitat en la estona setmanal dedicada a la sessió - pensar si el tutor hauria de ser-ho durant tota la presència al centre dels alumnes, doncs canviar cada 2 cursos o cada curs, crec que és una pèrdua d'energies i esforços, fins que arribes a conèixer als alumnes, que moltes vegades no tens a cap classe. Això implicaria un canvi en l'organització de les tutories per cicles-

	<p>quedar i a través del email també es fa força feina</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ho mantindria tot igual. - Les actuals. 			<p>potser es podria establir el mateix dia per tothom per atendre les tutories (caldria veure si hi ha prou aulari). S'haurien de valorar altres dificultats, com a l'hora de fer les tutories de grup...</p>
Assessoraments personalitzats (tutoria individual)	<ul style="list-style-type: none"> - informar a l'alumne de qualsevol dubte de qualsevol àmbit relacionat amb el conservatori. - Em semblen adequats - Es donen en les tutories individuals - En aquest punt l'únic que fem és respondre a allò que ens pregunten, ho mantindria, doncs. - La seva practica en sessions individuals - La rapidesa en la resposta... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ara anem al darrere, és a dir assessorem sobre allò que ens demanen, jo intentaria oferir, és a dir tenir clar el perfil d'alumne, i a més de respondre que això sempre és el que cal fer, fer-lo pensar en possibilitats diferents. - més contacte amb les famílies per conèixer el context en que viuen. Per això fa falta la implicació dels pares. - Més formació a nivell de relacions - Sempre que t'ho demanin - Flexibilitat d'horari per atendre personalment a l'alumne - les gestions per tal de fer l'assessorament corresponent 	<ul style="list-style-type: none"> - Res - No eliminaria res. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estadístiques d'assessorament i veure què és el que més pregunten, i que no pregunten mai, què els hem dit etc. - Amb els resultats de les estadístiques faria una guia d'assessorament, amb una clàusula de revisió anual per anar-la canviant segons canviïn les necessitats.
Reunions grups docents / tutors	<ul style="list-style-type: none"> - La regularitat - Les reunions regulars i planificades d'ara fins a final de curs - Em semblen adequades 	<ul style="list-style-type: none"> - Més participació de la resta de l'equip docent - La comunicació - La puntualitat del grup i l'assistència de tothom. - Puntualitat i participació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els diàlegs que sovint porten a altres temes i potser no són els que s'han de tractar - Termes com "mi alumno" 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentar el contacte per internet entre professors del grup docent, per estar al dia dels alumnes tutoritzats - Desenvolupa-

	<ul style="list-style-type: none"> - Mantenir els dimarts com a dia de reunions - Flexibilitat que hi ha de reunió, en funció de les necessitats (són molt diferents entre alumnes) - Ara només fem reunions de grups docents dels alumnes que presenten problemes, o que han de fer promocions extraordinàries, això ho mantindria - de informació entre l'equip docent - Continuarà amb les anotacions de Centrosnet per fer un seguiment eficaç dels alumnes. - Les necessàries quan hi ha conflicte - enguany tindrem més espais de trobada i això serà ja una millora respecte al curs anterior 	<ul style="list-style-type: none"> - Una més gran motivació per part dels professors del claustre en les reunions - Canal de comunicació, és poc eficient És massa dependent de l'ordinador, que no és un recurs que tenim integrat en la nostra feina docent. - Les formes i registres. - L'agilitat en la comunicació - La freqüència: en faria més. - L'observació integral de l'alumne des de tot el seu grup docent - Més comunicació entre el professorat per tal de tenir més informació de l'alumne a tutoritzar. - No sempre tots els professors implicats assisteixen a les convocatòries 		<p>ment de les eines informàtiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - El programa de gestió de notes i expedients, CENTROS no és gaire pràctic en alguns aspectes, com el posar observacions personalitzades que apareguin després als informes o la gestió de correus i informació entre professors i amb els alumnes, - Cal més recursos a tot el professorat per facilitar aquesta feina - Reunions per a parlar d'alumnes que presentin característiques particulars. - a principi de curs en la que es comparteix les expectatives, particularitats i objectius de cada alumne/curs
<p>Juntes d'avaluació</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les Juntes dels alumnes suspesos o amb algun problema - L'intercanvi d'informació 	<ul style="list-style-type: none"> - més presencials - Més participació Implicació dels professors en la junta d'avaluació - fer juntes de tots els alumnes, no només els 	<ul style="list-style-type: none"> - Que tot fos més simple - L'eficiència dels professors davant la qüestió mecànica de posar les notes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pre avaluació a la meitat del quadrimestre - Fer una pre avaluació per internet, abans de la junta

	<p>entre els professors.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantenir les dues avaluacions - De vegades sembla que costa quedar per parlar dels alumnes que segueixen correctament el curs. - En general crec que funcionen adequadament - Posar les notes i parlar dels alumnes que han presentat problemes - Em semblen adequades - Actual format - Tot igual - Les actuals 	<p>que tenen suspesos o els que volen promocionar 2 cursos en un</p> <ul style="list-style-type: none"> - Igual a reunions grups docents: millora del sistema de convocar-les - Més temps per poder parlar de l'alumne. - comunicació - A casa nostra són d'una gran dificultat organitzativa. A més els informàtics que sembla que ens hauria d'ajudar a vegades només fan que afegir dificultats i rigideses (pel tema de posar notes). Quan em tingut una estona per a parlar de cada alumne, moltes vegades ha sobrat. Prefereixo les darreres vegades que tot ha estat un poc menys feixuc, i per parlar de cada alumne no cal esperar a la junta d'avaluació, pot ser es poden aprofitar més les reunions amb grups docents 	<p>En aquest aspecte som una colla de desorganitzats</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les juntes que únicament pretenen canvis de qualificació. 	<p>d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algun mètode per ser més eficaços i ràpids alhora de fer les juntes (tot i que trobo que ja s'està intentant). - Mai no parlem de què podríem fer per a millorar el l'estat d'ànim i el rendiment de alumne a nivell col·lectiu, és a dir no prendre cap decisió col·lectives, tots individuals - Caldria trobar la manera que fossin més operatives - Faria obligatòria com a mínim una junta per alumne a l'any.
--	--	---	--	--

	Què mantindries?	Què milloraries?	Què eliminaries?	Què innovaries?
Assessoraments en matricules	<ul style="list-style-type: none"> - La facilitat de contacte amb la direcció del centre. - L'actual al final de curs - Orientació del tutor. - Matricula per internet - Les reunions que ja fem per assessorar pel curs vinent. - L'entrevista individualitzada 	<ul style="list-style-type: none"> - Contacte personal - La fluïdesa en les matricules on-line - Realitzar la individualment - La presentació de les matèries - assignatures i els horaris seria útil fer-la amb un quadre en que es presentessin segons els dies d'impartició de la classe. - La informació 	<ul style="list-style-type: none"> - Les esperes a l'hora de matricular i errors informàtics que es puguin donar. - El centros.net 	<ul style="list-style-type: none"> - Fer una revisió de matricula abans l'inici de curs - Faria una prematricula a l'abril - programa informàtic que pogués fer càlculs específics, però potser ja es fa... igualment no

	<p>serveix per aconsellar-los millor</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'actual - Tot el que fem 	<p>horària la faria sortir més aviat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que els alumnes el dia que venen a recollir les notes ja tinguessin un esquema de la prematricula per tal d'assessorar-los. - Sovint la informació d'oficines que reben els alumnes no és la adequada, cal la seva millora - La forma - Desideràtum dels alumnes per escollir professor - El programari informàtic 		<p>tinc experiència en aquest àmbit.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consultar la resta de docents - a la darrera junta d'avaluació es podria parlar cas per cas de quin itinerari convé més a cada alumne.
Registres de tutoria	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir tots els moviments entre el contacte de l'alumne amb el tutor. - Un document obert tot l'any per poder anotar tota la feina tutorial - que hi hagi un arxiu de tutoria amb la fitxa de cada any de cada alumne - Control del registre a càrrec del propi tutor - Els registres - El model actual - Tot igual - El formulari actual - Tal com està el document és força útil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que les assignatures cursades (o expedient) ja hi fossin impreses per defecte - Més detallades les activitats de fora del centre - Incloure el contacte per e-mail com a part de la tutorització - Que fos totalment informàtic, amb una base de dades, amb un núvol que tothom hi pogués accedir. - Models de registre més específics - Falta accedir més fàcilment a la informació (expedient) de l'alumne - La forma - No sé si serien necessaris amb millor informació de matrícula. Tenir-la jo mateix més present. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que els alumnes no tinguessin que escriure les assignatures cursades al full de registre. - Si, com el curs passat, se'ns fan arribar els expedients i es pot tenir l'accés al CENTROS via Internet actualitzat, no caldria que es possessin les assignatures que cursen. - Aspectes personals com dificultats, aptituds - Papers inútils - El document, trobo que és molt incòmode i jo no l'he pogut fer servir mai, em va molt malament. 	<ul style="list-style-type: none"> - Els alumnes podrien escriure quins temes o inquietuds volen tractar durant el curs, així encara seria més personalitzat i es podria preparar millor. - Anotar les assignatures optatives ja realitzades - Crear una base de dades en un núvol - Deixaria que el full de registre fon en blanc i que cada tutor hi pogués escriure amb llibertat. - Fer-los a centros.net...ja que hem de treballar amb aquest programari

		<p>- Incloure un apartat en que es pogués especificar les optatives cursades al llarg de tots els 6 cursos.</p>		<p>- posar una foto digital al registre - És útil que amb el llistat d'alumnes se'ns facilitessin les fotografies dels mateixos. Si es fes tota la documentació via internet, a la fitxa de l'expedient hi hauria de figurar. Jo enguany he optat per fer-los la foto directament el primer dia de tutoria de grup, doncs, amb 160 alumnes que tinc, m'és molt útil poder associar les cares als expedients, i si espero que me la portin sé que poden passar setmanes abans les tingui totes.</p>
Carta de compromís educatiu	<p>- Tot el contingut - Sense canvis - La trobo correcte - Tot igual - és molt correcte. - una bona eina per manifestar uns principis que, d'altra banda, crec que haurien d'estar implícits en una relació educativa</p>	<p>- Tenir-la jo mateix més present. - dur a terme tots els principis plantejats (més contacte amb les famílies, context social de l'alumne, etc...) i que realment la tutoria fos compartida per tot el professorat - Crec que tots els plantejaments són molt correctes.</p>	- res	<p>- Crec que potser no és qüestió d'innovar sinó de posar més voluntat en que tot es pugui dur a terme.</p>

	- Tots els principis plantejats.			
Guia per a l'actuació tutorial	- Sense canvis - Suposo que no m'hi he fixat, però no n'he vis cap. - molt adequada, clara i completa. - Tot igual - És doncs tan sols una bona guia d'actuació. - L'organització meticulosa de la guia. Crec que està molt aconseguida	- Fer- més àgil - Tenir-la jo mateix més present.		- Actualitzar - la continuament

ÍTEM 4: SOBRE SITUACIONS DE DIFICULTAT RELACIONADES AMB LA TUTORIA

Pots explicar les situacions de dificultat mes freqüents relacionades amb la practica de la tutoria? Si ets nou tutor/a, imagina quines poden ser aquestes situacions amb les que et pots trobar

Amb els alumnes que que tutoritzes	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnes que m'ha costat molt que m'acceptin com a tutora i que confien molt més en el seu professor d'instrument que en mi, això provoca que no assisteixen a les tutories col·lectives i que quan els passa alguna cosa jo no m'assabento. - Alumnes de l'altre especialista del meu instrument que m'expliquen coses que no tenen a veure amb les tutories sinó amb l'instrument i podria causar un conflicte d'intrusisme. - alumnes que tenen problemes de comunicació amb el seu professor ja sigui d'instrument o de llenguatge i intentar vehicularitzar-ho és de certa dificultat - Que no s'estableixi una relació de confiança - Falta de comunicació i confiança entre tutor i alumne. - Que sorgeixi un conflicte i que no arribi al tutor - No tenir clar calendari escolar, dies festius, proves de solista o orquestrals, exàmens, etc. i el funcionament i organització del centre. - Sovint no saben el grau d'implicació personal que requereix el centre. -Desconeixement del pla d'estudi - Explicar la tutoria compartida. - Molts problemes d'infraestructura no trobar horaris, vénen a parlar que estic fent classe, em truquen quan estic conduint etc. - Elecció de les assignatures optatives - Paper secundari dels estudis al Conservatori enfront la resta d'estudis de l'alumne. - Dificultats per compatibilitzar els estudis de l'ESO amb el Conservatori - Canvis de comportament propis de l'adolescència: mal comportament, rebel·lia, absències... - Mobbing per part d'altres alumnes(del conservatori o de fora) - Un alumne menor d'edat, (16 anys) que feia campana de les assignatures col·lectives, i com no s'havia ni presentat l'havien tret de la llista, però assistia a
------------------------------------	--

	<p>la classe d'instrument. Quan va venir a l'entrevista personalitzada al principi de curs va mentir sobre aquest fet. Quan ho vam detectar en vam parlar diverses vegades conjuntament amb l'alumne i la família, se li van oferir diferents opcions per la seva continuïtat, però finalment va causar és baixa, doncs no volia venir al CMMB.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Alumnes que es matriculen d'alguna assignatura optativa, però després no hi van per dificultat horària i cal que els esborrin doncs si no els queda un 1 com a nota -Els alumnes nous veuen bé, crec, la feina de tutoria -Degut al perfil d'alumnes que tinc (grans, i a punt d'acabar els estudis) el seu interès està focalitzat en qüestions acadèmiques (assignatures, expedients...) <p>Gairebé tots ja tenen decidit el seu futur. Els dubtes específics gairebé sempre són d'àmbit instrumental i els consulten als professors respectius d'instrument.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Falta d'assistència a les reunions. -Troben que les tutories col·lectives són una tonteria. - No m'he trobat gaires dificultats, com a molt la reticència d'alguns alumnes a assistir a les sessions de tutoria, especialment a la grupal. - pocs alumnes dels últims cursos venen a les tutories grupals. Molts només donen senyals de vida a final de curs per recollir les notes.
Amb els altres tutors	<ul style="list-style-type: none"> - Problemes no he detectat, sí diferències en funció dels alumnes que es tenen: difereixen molt depenent del curs/edat i de la especialitat (instrument) que estudien. Per això es fa difícil unificar criteris i accions entre tots. - No percebo especials punts de dificultat, si que hi ha diferents opinions sobre els temes tractats - No he tingut problemes, inclús ens hem reunit els professors tutors pel cicle que tutoritzem (3r i 4t curs) per fer conjuntament 2 les tutories de grup centrals del curs - No tinc la sensació de tenir dificultats amb els altres tutors. Si un cas diria que a vegades hi ha matisos a l'hora d'entendre alguna de les nostres funcions. - Que hi hagi discussions i discrepàncies no resoltes per com portar les tutories - Que no s'estableixin criteris de treball en equip - No poder coincidir físicament o una comunicació immediata entre tutors si hi ha alguna qüestió a solucionar abans d'una reunió de tutoria. podria ser difícil al ser molts tutors amb horaris de dedicació diferents. - Establir més criteris conjunts per les sessions individuals - Insuficient intercanvi d'experiències entre el professorat - En el que les posicions d'una mateixa situació són confrontades. - tinc contacte amb les famílies en els casos en que el tutor o la mateixa família ho demana. De vegades m'agradaria poder tenir una comunicació més oberta, per tal que coneguessin el que fem a classe
Amb la resta de professors	<ul style="list-style-type: none"> - Incomprensió del professorat manca d'empatia. - Poc reconeixement per part dels companys de la feina tutorial - Que no reconequin la figura del tutor - Que ignorin la feina del tutor - Desacreditació de la tutoria. - La falta de comunicació per poder tenir una tutoria realment compartida. - Falta de col·laboració en la informació. - Alguna vegada manca d'informació o dificultats amb la comunicació. - Poca implicació per part del professorat del claustre en la feina tutorial personal. - Falta de suport del grup docent. - Que considerin que el tutor s'immiscueix en la seva feina - A vegades poca col·laboració en recordar als seus alumnes que cal que es posin en contacte amb el seu tutor. Jo he enviat un mail a tots els professors amb alumnes que jo tutoritzo, i només he rebut contesta de tres.

	<ul style="list-style-type: none"> - Respectar la idea d'ensenyaments musicals en que totes les matèries són importants. - En general hi ha una bona entesa. - Al començament de la feina de tutoria actual (fa 3 cursos) no tots els alumnes entenen la feina. Influxa en aquesta percepció la desautorització per part dels professors d'instrument dels alumnes en la feina tutorial engegada - Les diferències entre especialitats i/o alumnes produeix –de vegades, no sempre, és clar- dificultats per acceptar el projecte de tutoria que estem aplicant. - la diferent casuística del nombrós alumnat del conservatori fa difícil establir criteris comuns per un projecte global de tutoria. L'alumnat en d'altres centres educatius té, al meu parer, més elements comuns dels que trobem en el nostre alumnat. Aquest és, precisament, el nostre repte - Intentar que facin una breu explicació de cada alumne que tenen a vegades comporta certa dificultat i resulta més pràctic quedar i xerrar una estona amb els seus professors.
<p>Amb d'altres: les famílies, etc</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manca d'implicació en els estudis dels fills - Falta d'implicació de les famílies, els pares no es mostren prou interessats en el que estudien els seus fills o, si més no, en dedicar temps a compartir-ho amb ells. - Explicar la tutoria integral - Desconeixement del pla d'estudi - Diferències d'interessos entre pares i alumnes no compartides - El fet que alguns problemes familiars facin que el rendiment acadèmic de l'alumne sent ressentit, això és de certa dificultat de comunicació vers les famílies. - Encara no hi ha l'hàbit de comunicar-se amb el tutor, i en certa forma la figura del tutor actual encara no forma part, quan a la consideració, del grup docent d'un alumne. - En general tot bé. El darrer final de curs però una família es va queixar per una mala nota final del fill fruit d'un error en la matrícula. La pena (el error) és que no ho vam detectar fins el final. - fer la sessió inicial de tutoria amb les famílies i l'alumnat, suposo que els alumnes nous al centre són els que necessiten una atenció especial per a la seva integració i coneixement del funcionament del centre - Que les famílies no coneguin la figura del tutor - Que les famílies no coneguin la figura del tutor - Que no hi hagi comunicació entre la família i el tutor - Les famílies tenen ara una percepció més positiva de la feina feta. - El meu alumnat és gairebé tothom major d'edat i per tant no tinc tracte directe amb les famílies. Sí he tingut, però, consultes puntuals de pares que sempre he atès (sempre han estat fetes via mail, no personalment) - Al començament de l'actual feina tutorial (fa 3 cursos) no era totalment ben rebuda per les famílies, quan abans el tutor era el professor d'instrument de cada alumne

8.4.5.2 Llistat de descriptors sorgits de l'anàlisi de contingut del qüestionari 11

	INDICADORS SOBRE:				
	PERCEPCIÓ DE LA TASCA	CONSENS	REALITAT PRÀCTICA	NECESSITATS	RESULTATS
	Ítem 1: <u>sobre models</u>	Ítem 2: <u>sobre ATA</u>	Ítem 3: <u>sobre el programa</u>	Ítem 4: <u>dificultats en la tasca</u>	
Descriptors emergents	<ul style="list-style-type: none"> - tutor professor instrument - tutor figura neutra i transversal - millora - ajuda - serietat - benefici - intercanvi - important - operativa (funcions, tasques i procediments) - necessitat 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementació - eines - quantitat tutoritzats - juntes d'avaluació - tipus de vinculació - nombre de sessions - suport dels registres - traspàs responsabilitat 	<ul style="list-style-type: none"> - objectiu comú - sessions conjuntes - quantitat de sessions - participació - continguts seqüenciats - obligatorietat - reiteració - intercanvi - interessos - noves tecnologies - informació rellevant - respostes expeditiva / resolutiva - estimular fer pensar - contacte famílies - formació del tutor - flexibilitat - planificació - dispersió del debat - personalització - seguiment alumnat i registres 	<ul style="list-style-type: none"> - confiança - comunicació - competència - gestió del conflicte - col·laboració - poca implicació claustre - tutoria compartida - clarificació procediments - suport informàtic competent i eficient - itineraris formatius - unificació 	<ul style="list-style-type: none"> - acceptació - vehicle de mediació - reconeixement de la tasca - valoració de la tasca del tutor - orientació - clarificació principis


Quadre 33 - Indicadors de percepció de la tasca, consens, realitat pràctica, necessitats i resultats.

8.4.5.3 Anàlisi del contingut del qüestionari

En el següent quadre es fa una quantificació dels descriptors que han anat sorgint. S'indica amb la cel·la gris quan hem considerat que no era adequat respondre tenint en compte el quadre de doble entrada

Els criteris de quantificació han estat numèrics i també relacionals. Per tant si un descriptor s'ha referit a distints elements (tipologia, documentació...) ha quedat comptabilitzat en cadascun d'ells.

A continuació quadre de doble entrada on es veu la quantificació feta:

	DESCRITORS SORGITS 	ITEMS DEL QÜESTIONARI SOBRE:																
		MODEL	ATA		COMPONENTS DEL PROGRAMA								DIFICULTATS					
			ACORD	DESACORD	ORGANITZACIÓ				DOCUMENTACIÓ				ALUMNAT TUTORITZAT	ALTRES TITORS	RESTA PROFESSORS PAT	ALTRES: famílies, etc.		
		SESSIONS GRUPALS AMB ALUMNAT			SESSIONS INDIVIDUALS AMB ALUMNAT	ASSESSORAMENT INDIVIDUAL A L'ALUMNAT	JUNTES D'AVALUACIÓ	REUNIONS GRUPS DOCENTS	ASSESSORAMENT MATRÍCULA	REGISTRES DE TUTORIA	CARTA COMPROMÍS	GAT						
P E R C E P C I Ó	tutor professor instrument	6									1	0			3	0	2	0
	tutor figura neutra transversal	13													0	0	0	0
	millora		2	0	0	0	1	1	0	1	1				1	0	0	0
	ajuda		1	0	0	0	2	0	0	2	0	0	1		2	0	0	0
	serietat		1	0						1								
	benefici		1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0		1	0	0	0
	intercanvi entre tutors		1	0							2							
	funcions, tasques i procediments		4	0						0	0							
	important		1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	2		1	0	0	0
	necessitat		2	0	2	1	1	1	2	2	3	1	1		1			
	19	13	0	2	1	5	2	2	9	7	2	4		8	0	2	0	
C O N S E N S	eines		2	1	0	1	2	0	0	0	1				0	1	0	0
	juntes d'avaluació		1	3						0	1					0	2	0
	quantitat de tutoritzats		1	4	0	0	0	0	0									
	suport registres		1	1	1	0	0	0	1									
	com ens vinculem		1	2	2	1	0	0	0						2	1	0	0
	traspàs responsabilitat		1	1	1	1	0	0	0						3	0	0	0
	implementació		5	2	0	0	0	0	0									
	nombre reunions		3	1	0	0	0	0	0									
		13	15	4	2	0	0	1	0	2				5	2	2	0	

R E A L I T A T	objectius comuns		3	2	2	1	0	0		0	0		1				
	sessions conjuntes				3	2									0	3	0
	nombred sessions grupals		2	2	3	1								3			
	participació				4	3	0	1	2	0		0		4			
	continguts seqüenciats		3	1	3	0	0						0	1			
	obligatorietat				3	1	1	0	2			0		2			
	reiteració temes intercanvi				4	1	0										
	interessos alumnat				4	2	1							1			
	noves tecnologies				3	1	0	1	0			1		0	0	0	0
	informació rellevant				5	1	0	1	1			3	0	1	1		
P R À C T I C A	rapidesa a resoldre				1	1	1	0	0	0							
	fer pensar				2	1	1							0			
	contacte famílies		0	0								0			1	0	
	formació permanent		0	0													
	flexibilitat		0	0	1	2	1		1		1			0	0	0	0
	estadístiques resultats								1								
	planificació		2	0	2	0	1	0	0					0			
	dimensió del debat				1	0	0										
	personalització		0	0	3	1	1							0			
	seguiment alumnes		2	0	2	1	1	1	2	0	0	0	1	0			
		12	5	45	19	8	4	9	0	5	0	3	12	1	3	0	
N E C E S S I T A T S	clarificació procediments		0	0	1	0	0	0	1	2	0			0	0	0	0
	orientació		2	0	0	0	0	0	0	2	0			0			
	suport informàtic		2	0	1	0	0	0	0	4	2						
	itineraris formatius		0	0						1							
	principis		0	0								7					
	presència o consideració											0	3			2	0
			4	0	2	0	0	0	1	9	2	7	3	0	0	2	0
R E S U L T A T S	conflicte	3	8	0	0	0	0	2	1					2	0	0	0
	confiança	0			1	0	1	0	1					3	1	0	0
	acceptació	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	3	1		
	implicació	0	6	0	0	0	0	0	0	0				1	1	1	1
	unificació	0	3	0	2	0	0	0							1		
	reconeixement	1			0	0	0	0	0			0	1	0	1		
	desautorització	3	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	2	0
	col·laboració	0	0	0	0	0	0	0	0					0	1	1	1
	9	17	0	5	1	1	2	3	0	0	0	1	9	6	4	2	

Quadre 34 - Dades obtingudes del qüestionari núm. 11

Anàlisi del quadre:

Ordenem l'anàlisi en diferents apartats en relació als indicadors de:

- percepció
- consens
- realitat pràctica
- necessitats
- resultats

que ens serveixen per estudiar els comentaris i donar resultats en relació a les qüestions preguntades.

Percepció de la tasca

- Model de tutoria.
 - De les 19 referències que hem apuntat, una tercera part d'elles es decantarien pel model antic on el professor d'instrument era el tutor i la resta (2/3 parts) amb 13 anotacions, parlen de la figura transversal de tutor. Això en termes de percentatges resultaria que un 66% del claustre estaria a favor de que el tutor no fos el professor d'instrument i un 33 % preferirien el model anterior.
 - Això provoca un cert conflicte entre el professorat apuntat per 3 comentaris que porta a desacreditacions de la figura del tutor (3 respostes en aquest sentit). Però també s'apunta el reconeixement de la figura (1 resposta).
- Grup ATA.
 - Hi ha 13 entrades en total que es refereixen a distintes percepcions sobre de quina manera el grup està d'acord. Així s'està d'acord en que el programa de tutoria és una millora, una ajuda, que té serietat, que és un benefici, que s'han establert funcions, tasques i procediments i que era una necessitat i per tant és important.
 - Cap tutor a apuntat que hagi percebut desacords importants en el grup.
- Components del programa.
 - Les respostes en relació a l'assessorament individual a l'alumnat són les que tenen més entrades (5 respostes). Hi ha 2 respostes sobre les reunions de grups docents que es perceben poc presents o sense importància pel nombre de comentaris extrets.
 - Sembla que els assessoraments en la matrícula de l'alumnat es consideren importants per part del profesosrat (9 entrades) en el snetit que són importants i necessaris i que han de fer-se des de la figura del tutor. És també important i necessari prendre registres de l'acció tutorial.

- Quan a la carta de compromís es percep com important i necessària.
- Quan a la GAT és una eina que ajuda i és també necessària i important per la tasca de tutoria
- Dificultats.
 - Els problemes o situacions difícils s'han apuntat en relació al l'alumne tutoritzat (8 entrades) que hem de considerar-les com a oportunitats per aprendre a gestionar el conflicte, i a més aquestes dificultats són normal que es trobin en les relacions humanes.
 - No es comenten dificultats entre tutors i sí que s'apunten en un nombre mínim de dos entrades entre tutor i altres professors

Consens

- Grup ATA.
 - Hi ha 13 entrades que apunten acord entre el grup amb el programa i 15 que diuen que no hi ha. No hi ha acord en les eines, ni com es fan les juntes d'avaluació, ni en la quantitat d'alumnes assignats a cada tutor, ni en com ens vinculem amb els alumnes. Sí que sembla que n'hi ha amb com s'està duent a terme. Ens referim al suport que rep el tutor i amb el nombre de reunions del grup.
- Components del programa.
 - El consens sobre l'organització del programa existeix però les sessions grupals es consideren com a dificultat per organitzar-les. Sembla que les reunions dels grups docens poc comentades no acaben d'estar consensuades en el sentit de si són necessàries o no i si s'han de fer.
 - Quan a documentació hi ha dues entrades que manifesten consens en com està elaborat el document.
- Dificultats.
 - S'apunten dificultats amb aspectes de vinculació amb alumnat i també amb la resta de professors.

Realitat pràctica

- Grup ATA.
 - Es manifesta que els objectius són comuns: millora, benestar,...i que es necessiten continguts més seqüenciats i concrets en la pràctica de tutoria.
- Components del programa.
 - Hi ha 45 referències a les sessions grupals amb l'alumnat que manifesten fets i objectius. Es parla de fer pensar, de personalitzar les accions fins i tot en el grup, de fer seguiment, de seguir els interessos de l'alumnat, d'aplicar noves tecnologies... com a elements i estratègies d'acció.
 - Per altra banda la gestió documental, a la que hi ha algunes referències, es considera feixuga i caldria flexibilitzar-la i fer-la més operativa i útil.
 - Quan a la carta de compromís ni es comenta gairebé en la realitat pràctica.
 - Quan a la GAT amb una sola entrada és diu que té informació rellevant per la pràctica.
- Dificultats.
 - Des de la realitat també hi ha tutors que han apuntat dificultats amb l'alumnat que es relacionen amb l'obligatorietat i la falta d'assistència a les tutories de grup, al seu nombre durant el curs, a la participació, i a que els temes tractats siguin importants per a ells i que responguin als seus interessos.

Necessitats

- Grup ATA.
 - Es creu que hi ha acord en temes de necessitats d'orientació i també en necessitats informàtiques per gestionar la tutoria.
- Components del programa.
 - Es consideren necessàries les tutories de grup però s'hauria de clarificar més els continguts a tractar. El suport informàtic sembla que comença a ser considerat imprescindible.

- S'apunta amb 7 entrades considerar necessari els principis de la carta de compromís en la pràctica.
- Dificultats.
 - Es referencien necessitats amb relació als altres professors des de la tasca de tutor.

Resultats

Alguns resultats es constaten en els comentaris anteriors, però afegim:

- situacions de conflicte en incorporar la pràctica de la tutoria compartida. No s'entén que vol dir, ni com s'ha de fer. El claustre necessita formació en aquest aspecte i el resultat és que es comparteix molt poc la tasca tutorial quedant molt reduïda a la figura del tutor.
- No hi ha prou protocols establerts.
- No hi ha prou implicació del claustre.
- No hi ha prou temps de dedicació del tutor en la tasca. Un dels motius és perquè té massa alumnes assignats.

8.4.6 Qüestionari obert a tutors sobre pensament creatiu (document núm. 12). Obtenció de dades. Anàlisi (febrer 2014).

8.4.6.1 Obtenció de dades del qüestionari.

Aquest qüestionari ha estat elaborat amb relació a la tècnica de "barrets" de De Bono (1999). Es va proposar que l'apliquéssim a la situació global que es va identificar de manera majoritària en el qüestionari anterior sobre components del programa de tutoria integral en relació a poder tenir una tutoria realment compartida amb la resta de professorat:

- poc reconeixement i incomprensió del professorat de la feina tutorial
- falta de col·laboració i de comunicació / poca implicació
- que no reconeguin / ignoren / desacreditin la figura del tutor.

Aquests qüestionaris són complimentats per 10 professors-tutors. Les respostes les classifiquem en funció dels color dels *barrets*

Respostes en relació al **barret verd** que té a veure amb la creativitat i originalitat de les accions

- Sempre hem **d'innovar**, tant en qüestions merament acadèmiques d'aula, es a dir la forma en com ensenyem la nostra assignatura, buscant nous recursos per **motivar** a l'alumnat; com en temes més "burocràtics", com gestionar els expedients, les avaluacions, les reunions,...etc. Si sempre fem el mateix hi ha el perill de caure en una rutina la qual no fa **recapacitar** a un mateix, si això està funcionant. Els alumnes de fa deu anys no són el mateixos d'ara, perquè la mateixa societat també ha canviat. Llavors perquè no provar d'implantar una forma nova de tutoritzar als alumnes diferent de la que s'ha fet sempre?
- **Acostar-se** més als professors i explicar millor els beneficis d'aquest tipus de tutoria compartida a la resta del claustre i la nostra tasca a perquè tothom estigui informat del que fem amb els alumnes i l'ajuda que necessitem de la resta dels nostres companys.
- Tenir molt clar la resposta quan algú ens pregunta: per a què serveix la tutoria?, per a la gestió del currículum, mediació i gestió de conflictes, acompanyament dels alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge, informació i acollida dels nous alumnes, etc.
- Tutoria 'rotativa': tot el professorat haurà de fer de tutor (renovació cada dos anys?)
- El centre fer un pla que permetés per trimestres, que tots els professors fossin tutors
- Instaurar la figura d'alumne tutor del seu grup docent.
- A principi de curs, una sortida de cap de setmana dels alumnes i els seus grups docents.
- A final de curs, un concert on cada alumne toqués alguna cosa amb el seu profe d'instrument i el seu tutor.
- Sempre que es pugui estar a disposició de l'alumne que tutoritzes i dels diferents professors (mitjançant el correu electrònic per exemple)
- Conèixer bé tots els alumnes, d'aquesta manera els alumnes expliquen els seus problemes i inquietuds amb **més confiança**
- Realitzar a l'alumne preguntes positives i reflexives, lineals i obertes (per què estudia música,.. per tal de crear confiança amb el tutor
- Potenciar **l'autonomia** de l'alumne en tots els aspectes possibles donant-li eines per enfocar l'aprenentatge i desenvolupar força capacitats: **autonomia, iniciativa, adaptació, implicació...**
- Dissenyar estratègies que serveixin per un nombre gran de situacions
- **Crear** una etapa de transició a base de reunions d'equip docent
- Si ens donem compte de que no hi ha el suport necessari així sabrem que hem de demanar ajuda a la resta del claustre.
- Trobar els tutors punts de **diàleg** amb el sector del professorat i recollir part del seu ideari.
- Fer **trobades** més sovint entre els professors d'un mateix alumne, no sols si van malament sinó també sobre alumnes que van bé.
- Pensar i portar a terme una estratègia per **incloure més significativament** al la resta del professorat un exemple seria una tutoria activa, convocant a equips docents per poder-se **comunicar millor**
- Renúncia a tutoritzar alumnes que no ho vulguin
- Evitar cap malentès derivat de l'acció tutorial: evitar interferir en responsabilitats pròpies del professor (especialment d'instrument)
- **Replantejar** que què volem aconseguir i si estem posant els mitjans adequats per fer-ho.
- Buscar **eines comunicatives** fent preguntes als altres professors: productives, obertes, reflexives i circulars (per posar-se en el lloc de l'altre professor) com creus que podem millorar el rendiment d'aquest alumne? per què creus que no estudia suficient?
- El fet que aquest canvi de model tutorial no sigui amb la **col·laboració, suport i comprensió** de tot el claustre, fa que els que estiguin implicats facin front comú i una campanya més clara a favor d'aquesta postura **més innovadora** a nivell educatiu.
- Implicar els altres professors d'un determinat alumne convocant reunions de grups docents i buscar **eines comunicatives** entre tots
- Crear **intercanvi** amb el grup docent parlant sobre l'alumne. compartir amb els altres

professors de l'alumne aspectes personals i acadèmics per tal de crear comunicació

- Trobar **punts d'unió** entre els professors veient com progressa l'alumne, quines mancances o aptituds té

- tenir el màxim **de diàleg** amb els professors implicant-los:

- què podem fer per aconseguir que l'alumne mostri més interès en estudiar?
- optar per la millor solució intentant que també sigui la més ràpida
- motivar el professor descobrint els punts d'unió que tenim entre sí
- anar descobrint entre tots els diferents aspectes actitudinals, cognitius, la manera de treballar que té i d'estudiar...la seva situació personal, etc...

- **Fer partícips** a la resta del claustre de la nostra tasca de tutoria.

- **Inter-relacionar-nos més** entre nosaltres mitjançant el nexa comú de l'alumne.

- Els tutors també haurien d'informar als professors i conèixer l'opinió dels professors amb suficient antelació.

- Els professors s'haurien d'adonar que tota informació és important per a la feina del tutor.

- Els professors haurien **de confiar** en la feina dels tutors.

- Els alumnes haurien de veure en la tutoria un esforç del centre per millorar el rendiment i el acompanyament dels seus estudis

En relació al **barret groc** té a veure amb el pensament positiu, l'optimisme i l'esperança

- Les tutories tal com s'havien fet sempre tenien aspectes molt positius, els alumnes tenien moltes hores de contacte amb el seu tutor a través de les classes d'instrument, en conseqüència es creava un **ambient de confiança** i es tenien forces dades de l'alumne. Les tutories tal com estan plantejades en l'actualitat parteixen del **treball en equip** del grup docent i **podríem sumar** el que teníem abans, conèixer l'alumne amb una certa profunditat, però també podríem beneficiar-nos d'una visió molt més **objectiva** que aporten els professor no tan personalment implicats en els alumnes.

- **És bo qüestionar-se** coses i el lloc que ocupa un professor davant dels seus companys.

- El professor té **dret a exposar** la seva opinió encara que no sigui compartida pel tutor

- El professor pot fer adonar al tutor que s'està equivocant.

- Els professors són lliures d'expressar la seva opinió personal

- Els professors comprenen que aquest model de tutoria pot ser **útil**.

- Els professors entenen que el tutor **agilitza** les gestions dels seus alumnes.

- Els professors veuen que donant informació es pot **fer un "tot"** amb els altres professors per ajudar a l'alumne.

- **Compartir les diferències** farà possible arribar a acords acceptats per tots dos

- Treball tutorial realitzat fins ara amb bons resultats generals

- 'Porta oberta' a d'altres possibles canvis que poden aportar renovació -positiva- en el funcionament del centre

- Bona predisposició dels tutors per a millorar la seva tasca

- Fent un **esforç de comunicació** pots arribar a fer nous amics.

- En el fons, tothom es posa les piles per ser interiorment més eficaç

- El fet que un no és "l'amo i señor" de la situació de l'alumne propicia un treball més **equànim i participatiu**.

- Els tutors veuen que si tots **col·laboressin** podrien ser més **eficients**.

- Els alumnes aprenen de les estratègies de tutors i professors per acabar ajudant-lo

- Els alumnes són lliures d'acceptar la tutoria actual

- Aquesta situació ha motivat que des de l'ATA s'hagin buscat estratègies de millora, com el curs de tutoria, per **poder comunicar millor** el projecte als companys i per desenvolupar la nostra tasca amb més **efectivitat**.

- No caure en el "sempre s'ha fet així". jo puc assessorar al meu alumne/a en qüestions musicals, tècniques etc, que afectin directament al seu instrument, però una segona **opinió asèptica** d'un col·lega potser molt enriquidor i obert de mires. A vegades em puc estancar o entossudir en un tema perquè tinc masses influències al meu voltant, que no em deixen veure el

problema **imparcialment**, i aquesta persona "externa" em pot ajudar puntualment.

- a l'hora de planificar el calendari de curs ha estat un encert deixar **l'espai** cada setmana per poder-se trobar amb la resta de companys en equip docent.
- Incentivar **el treball en equip** que ajudaria a la formació global de l'alumne.
- El centre hauria de fer **formació al professorat d'obligada participació**
- Que els altres professors així com també l'alumne **vegin útil** la feina del tutor (així els generarà confiança vers la nostra feina)

En relació al barret **blau** que té relació amb el control i l'organització del procés de pensament.

- Cada professor cal que estigui absolutament implicat en la formació global de l'alumne, la tutoria és un eina bàsica d'aquesta formació. Els professors ha de tenir **clares les seves tasques** en aquest aspecte i dur-les a terme amb tanta **rigorositat** com duen a terme les derivades de les assignatures que imparteixen.
- Els companys en veure una **gestió eficaç** de la tutoria, es sentiran menys molestos i veuran la part positiva del canvi.
- **Traspàs de responsabilitat** tutorial a professors que no reconeixin el treball fet amb els alumnes
- **Llista de tasques** derivades de la funció de cada membre de l'equip docent.
- Els tutors miraran de fer una bona gestió i estar en comunicació permanent amb la resta de professorat i els alumnes, **fent de pont** entre ambdues parts.
- Explicar millor la nostra tasca a la resta de professorat perquè tothom estigui informat del què fem amb els alumnes i l'ajuda que necessitem de la resta dels nostres companys
- **Unificar criteris d'acció**, prioritzant i respectant el **consens**
- Evitar prejudicis que condicionin la **presa de decisions**
- Aconseguir la màxima participació de tothom, amb més diàleg i contrast d'opinions
- Els tutors aprenen que han d'explicar el que fan i han de fer l'esforç d'acostar-se als professors.
- El tutor hauria **d'actuar sense demora**
- Els tutors han de trobar punts de diàleg amb el professorat i recollir part del seu ideari.
- El canvi de tutor de professor d'instrument a un altre o tutor voluntari. Buscar una igualtat entre tots els que seran tutors **objectivament**, pensar sobre el pensar.
- donar a l'alumne ajuts i idees perquè estudiï **planificant** abans les prioritats en l'estudi, mecanismes, temps d'estudi, etc...(perquè vagi essent independent i reflexiu)
- Activar reunions entre els tutors.
- Cal reconèixer que qualsevol canvi implica un **temps de prova** i **adaptació**.
- L'edifici, amb les seves aules tancades i llunyanes, no afavoreix **el diàleg**
- La clau està en fer la feina ben feta i exposar els beneficis d'aquest tipus de tutoria a la resta del claustre.
- Els alumnes han de donar-se compte **de que són importants** per el centre, els tutors i els seus professors.
- Els alumnes entenen que han d'anar a les reunions, que no anar-hi és una falta de respecte al tutor.
- Els alumnes, en sentir que tenen una persona que mira pels seus interessos i els ajuda en les seves necessitats, entendran **la utilitat** de la figura del tutor.
- El tutor ha de donar-se compte que **molts professors necessiten més coneixements** sobre l'orientació tutorial
- Hem de comprendre que una bona comunicació serà el més efectiu per aconseguir una **millora de la situació** creada.
- Potser no estic d'acord que es faci la tutoria d'aquesta forma, però donem un vot de confiança, durant un curs i després analitzarem tots plegats si ha estat **més fructífer i eficient** fer-ho d'aquesta forma.
- ser **coherent i efectiu** en la resolució dels problemes detectats
- cal tenir un **calendari de tutories** tant individuals com grupals

- com que a l'escola també tenen la figura del tutor, els alumnes que estan entre 3r i 4t ja tenen clar la figura del tutor
- tenir **capacitat organitzativa, d'iniciativa i d'adaptació** en els comentaris amb el professor d'instrument
- tenir **autocrítica, coordinació i planificació**
- s'ha de tendir a una **normalització dels grups docents** compartint experiències i explicant als altres professors com estàs fent la teva feina
- fer-nos preguntes (tutor i professor) per millorar el resultat acadèmic de l'alumne:
- com podem ajudar l'alumne?
- fer-nos preguntes per **millorar la relació** entre els equips docents
- pensar i reflexionar per aconseguir **trobar solucions** que ens puguin servir per un nombre gran de situacions

Respostes en relació al barret **vermell** que té relació amb les emocions i la seva manifestació

- En el fons, tots volem que els alumnes i els altres profes **ens reconguin**
- Caldria fer una sèrie d'enquestes per avaluar **l'acceptació del tutor**.
- **no vull acceptar** aquesta manera de fer tutoria on els professors d'instruments **no estem considerats**
- Els professors haurien de canviar **l'actitud de rebuig** del projecte de tutoria
- Els tutors del projecte han de trobar punts de contacte amb els professors del claustre descontents.
- En tot procés de canvi, afloren les **incomprensions**, per tan vol dir que s'està canviant el model educatiu. Cosa **molt important**.
- no vull perdre **els privilegis** que em vaig tenir al ser tutor del meu alumne.
- Augment progressiu del reconeixement de la tutoria per una part de l'alumnat
- **només he de saber jo** el que li passa al meu alumne.
- fer la feina de tutors sense pensar amb el **rebuig** de part del claustre
- El tutor hauria d'estar obert a altres opcions i respectar la resta d'opinions
- el que importa aquí és la meva feina i els alumnes **s'han d'adequar** als meus horaris perquè són ells qui han de dependre de mi
- **estic molesta i tinc por** del canvi per tant **no l'accepto**.
- com això serà **un fracàs** no cal ni que em molesti en informar-me de que va.

Respostes en relació al barret **negre** que es refereix al pensament negatiu, al pessimisme, atot allò que no es pot fer

- em sembla **molt perillós** canviar el model, quines experiències teniu que constatin que això funcionarà ?
- **això serà legal amb la llei a la mà** No ho veig clar.
- **no hi veig cap benefici**, al contrari encara més feina per organitzar-se
- abans era millor el que fèiem, ja que els alumnes estaven cada setmana una hora a la classe i sabíem tot el que el hi passava, ara **no hi ha cap tipus de confiança amb el tutor**
- Els professors **ni se n'adonen** que si no col·laboren no es pot fer bé la feina de tutoria.

Respostes en relació al barret **blanc**: s'ocupa de fets objectius i de xifres.

- l'alumnat està agraït i **ha assistit sempre** que els he convocat
- els resultats dels alumnes no són millors, però han manifestat **més ganes de ser escoltats**
- els alumnes **han demanat tenir delegats de tutoria**
- m'agradaria saber quants centres tenen el mateix model que nosaltres.
- la nostra imatge de centre **és molt bona i tenim competència** per venir a estudiar amb nosaltres

8.4.6.2 Anàlisi de les respostes

Ens referim en aquest apartat a les paraules que han estat utilitzades i en molts casos repetides pels tutors i que ens serveixen per treure resultats en relació a les categories de l'estudi. En el següent quadre concretem l'anàlisi de les respostes en tres aspectes:

- la col.laboració entre els tutors i el professorat per dur a terme la tasca de tutoria.
- el coneixement fonamentat de la tasca.
- la valoració que hi ha de la figura del tutor per la tasca.

COL·LABORACIÓ	CONEIXEMENT (TUTORIA COMPARTIDA)	VALORACIÓ FIGURA DEL TUTOR
barret verd : creativitat	barret blanc : fets i objectius barret groc : logística barret blau : control i organització	barret vermell : emocions barret negre : "lo negatiu"
<ul style="list-style-type: none"> - innovar (<i>pensar / rotació /estratègies</i>) - nous recursos - motivar - evitar rutina - necessitat (<i>crear-les</i>) - alumne-tutor - implicació - vinculació (<i>conèixer/ sortides</i>) - autonomia - iniciativa - adaptació (<i>recapacitar</i>) - suport - diàleg(<i>explicar-disposició</i>) - inclusió - reflexió 	<ul style="list-style-type: none"> - confiança - responsabilitat - útil - eficaç - participació - comunicació (<i>relació, diàleg</i>) - unificar - consens - compartir - detecció - benefici - renovació - respecte - enriquidor - rigor - autocrítica - planificació i coordinació - treball en equip 	<ul style="list-style-type: none"> - consideració - reconeixement - rebuig - respecte - incomprensió - ignorància - desacreditació

Quadre 35 - Anàlisi de dades del qüestionari núm. 12.

En relació a la *col·laboració*, podem apuntar els següents resultats:

- es necessiten més estratègies de comunicació per tal d'implicar a tot el professorat en la tasca de la tutoria compartida, la qual cosa suposa diàleg i disposició a explicar;
- cal estratègies d'adaptació a la nova tasca que es presenta com a tasca de centre i no sols d'una figura aïllada;

- la innovació i la creativitat, inclús la imaginació haurien d'integrar-se amb més presència al fer diari del professorat i dels tutors Això irradiaria en noves formes de fer i de relacionar-nos i evitaria rutines;
- la inclusió de tot el professorat en la tasca de tutor hauria de considerar-se.

Quant al *coneixement*, podem apuntar els següents resultats:

- es necessita formació en el claustre. Tenim un claustre poc format en aspectes pedagògics i tutorial. S'ha de fer entendre que no es pot continuar ser ignorant en aquest aspecte de l'educació i que cal unificar les línies d'actuació sobre un coneixement fonamentat;
- el benefici i enriquiment que s'obtingui serà per a tot el col·lectiu, i també per a cada persona de manera individual;
- s'ha de millorar en aspectes organitzatius en el Centre i no sols en l'acció de tutoria, que no deixa de ser un mirall d'actituds, disponibilitats i tipus de complicitats. Si hi ha una millora a nivell de macroestructura, és a dir en el Centre, i haurà una millora també en la resta d'estructures.

Quant a la *valoració* de la figura del tutor, les respostes apunten a:

- hi ha una falta de consideració i de coneixement de la feina que fa el tutor;
- la ignorància porta a la incomprensió i al rebuig, i en alguns casos desacreditació.
- hem de treballar, sobretot per evitar la manca de respecte cap a la tasca i a les persones

8.4.7 Anàlisi i conclusions

El curs 2013/2014 ha representat un curs molt fructífer on el treball i els resultats que hem obtingut ens han permès tancar el quadre general de categories i agrupar-les en cinc dimensions. Aquestes ens serviran per anàlisi de l'acció de tutoria en el Centre i són les següents:

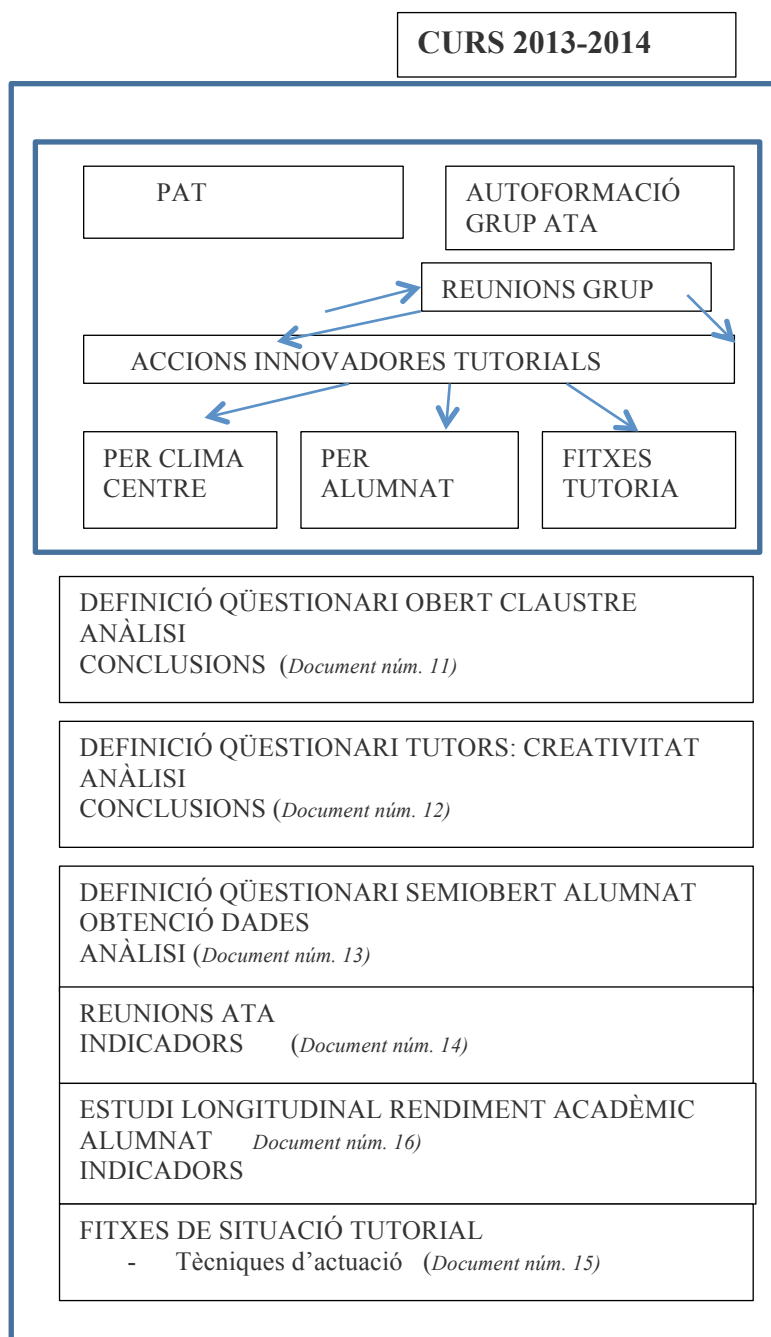
- tutor - projecció de la tasca - organització i gestió - clima de centre - formació

Això ha estat possible perquè s'ha crescut no solament amb quantitat de documents a analitzar (qüestionaris) sinó amb qualitat d'aprofundiment en la feina. Així doncs hem pogut fer les següents accions:

- tres qüestionaris: dos dirigits al professorat –tutor i un als alumnes;
- hem conformat la xarxa d'autoformació en tutoria;

- hem obtingut informació sobre el rendiment acadèmic dels alumnes comparant-los amb un any anterior a l'aplicació del pla de tutoria;
- hem seguit amb les reunions del grup ATA per tal de preparar la tasca del curs (junttes d'avaluació, tutories grupals...).

Tot això ha quedat aglutinat en el següent conjunt de resultats que especifiquem agrupats segons en quina part del sistema tenen més incidència i que queden reflectits en el següent esquema:



Gràfic 18 - Esquema d'accions realitzades. Curs 2013-2014

Conclusions del curs 2013/2014:

- 1) En relació al professorat i al grup ATA els resultats obtinguts ens permeten clarificar alguns aspectes:
 - l'aspecte més important és el d'iniciar processos d'autoformació en tutoria i la creació de la xarxa d'autoformació en el grup ATA,
 - convenciment de la necessitat de donar contingut a les tutories grupals des del vessant de la formació musical,
 - els tutors han demostrat transferència de coneixement obtingut en la formació en l'acció de tutoria en aspectes com: acompanyament, assessorament, mediació...,
 - els tutors constaten que la dinamització del professorat encara és baixa i que cal seguir treballant en estratègies que ho propiciïn,
 - les tasques dels tutors fan que es vagi adquirint un perfil més professional,
 - S'ha elaborat un qüestionari per avaluar el programa de tutoria en tota la seva integralitat (document núm. 11). Els resultats obtinguts són:
 - El model de figura transversal de tutor és vàlid i útil.
 - El programa de tutoria integral és una millora per el centre.
 - Les reunions del grup ATA són necessàries per fer el seguiment de la tasca tutorial però cal més planificació interna de les reunions de treball.
 - Els registres i la documentació proposada per la tutoria són útils però es necessitaria que fossin més operatius i flexibles.
 - Les reunions de grups docents cal que s'institucionalitzin i es programin en franges horàries a l'inici del curs.
 - No hi ha hagut conflictes en les relacions tutors i professorat però sí falta de col.laboració en la tutoria compartida.
 - Falta implicació del professorat.
 - Falta formació per gestionar les sessions grupals amb l'alumnat.
 - Cal continuar treballant en el tema de la comunicació en la tutoria.
 - Cal definir un protocol sobre l'assistència a la tutoria de l'alumnat

- Es necessita programa informàtic adequat a la tasca de tutoria.
 - En base al llibre “*Seis sombreros para pensar*” de De Bono (1999) que s’ha treballat en les sessions autoformatives del grup ATA, hem elaborat un qüestionari (document núm. 12) que s’ha fet respondre al final d’aquest treball monogràfic sobre ells (*febrer 2014*). Les conclusions a les que hem arribat després de la seva anàlisi han fet percebre que:
 - Falta col.laboració del claustre en la tasca de la tutoria, això es degut a la falta de formació i en certa manera a que les estructures de funcionament establertes del centre no ho faciliten.
 - Falta de consideració cap la tasca de tutoria i cap a la figura del tutor
 - S’ha de millorar en l’organització de la tutoria en el sentit de que cal integrar-la en el curriculum i no mantenir-la com acció aïllada. Per això es necessita la col.laboració del professorat.
- 2) En relació al PAT i GAT: ha estat un curs de treball en l’elaboració de materials i de protocols per la tutoria.
- s’han elaborat les primeres fitxes de situacions de tutoria que vénen a implementar el conjunt de protocols d’actuació que es comenten en el PAT i en la GAT.
 - remodelació del document de registre tutorial. S’han fet modificacions que faciliten la tasca al tutor.
 - s’implanta una prestació al programa informàtic per tal de facilitar les tasques de tutoria compartida.
 - les reunions dels grups docents queden fixades en el pla anual de centre.
 - es proposa introduir la figura d’un coordinador de tutoria per cada nivell.
 - s’ha optimitzat el procés de les juntes d’avaluació, fent-les més qualitatives.
- 3) En relació als alumnes i les famílies:
- hem comprovat que el projecte de tutoria ha incidit en el rendiment acadèmic dels alumnes, la qual cosa es constata amb una pujada de la nota mitjana.
 - es fa un calendari de tutories individuals de cada tutor, i es fixa que l’alumne ha de tenir una vegada al trimestre una entrevista amb el tutor.
 - s’ha iniciat amb més rigor i estructura el treball en alguns temes transversals en les sessions grupals.

- l'alumnat ha realitzat autoavaluacions del seu procés d'aprenentatge i dels resultats obtinguts.
- analitzades les respostes del qüestionari a l'alumnat (ambiar document núm. 13 hem obtinguts els següents resultats:
 - en relació al que aporta la tutoria a l'alumnat: manifesten que els hi aporta seguretat, recolzament, coneixement i pertinença del centre així com suport i ajut per la resolució de dubtes.
 - tenen una clara opinió en relació a la no obligatorietat a l'assistència a la tutori grupals però consideren que l'espai de tutoria és útil i necessari.
 - l'alumnat s'ha sentit en confiança amb el seu tutor.
 - l'alumnat creu que el tutor hauria d'estar assignat per més de dos cursos i que seria millor que el poguessin triar.
 - L'alumn/ea s'ha responsabilitzat del seu aprenentatge.
 - Un alt grau de disponibilitat éd necessària per ajudar a l'alumnat.
 - L'espai tutorial de grup ajuda a identificar-se amb el centre i a conèixer-lo.
 - El rendiment acadèmic s'optimitza amb la tasca tutorial.
 - L'alumnat valora la figura de tutor transversal.

4) En relació al centre:

- ha augmentat la col.laboració i la participació en els actes importants del centre del professorat i del PAS.
- els tutors han procurat ser disponibles en tot moment t i han facilitat les trobades, la qual cosa ha causat un benestar i un bon ambient en el centre.
- els espais de tutoria grupal ajuden a establir coneixença i a comunicar-se.
- el treball en equip s'ha instaurat en el centre com a una eina quotidiana.

5) En relació als aspectes rellevants que han sorgit de l'experimentació:

CATEGORIES CURS 2013- 2014	
<ul style="list-style-type: none"> - Professionalització - Acció comunicativa - Benestar - Tutoria compartida 	<i>Van sorgir curs 2010/2011</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilitat de l'alumne - Documentació tutorial - Tutoria grupal - Tutoria individualitzada - Dinamització - Juntes d'avaluació 	<i>Van sorgir curs 2011/2012</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Temes transversals - Suport informàtic - Atenció a la diversitat 	<i>Van sorgir curs 2012/2013</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Treball en equip - Rendiment acadèmic - Autoavaluació - Autoformació 	<i>Sorgeixen curs 2013-2014</i>

Quadre 36 - Categories curs 2013/2014.

8.5 Reafirmació del pla integral de tutoria en el curs 2014/2015. L'experiència com a element per a la cohesió d'un pla integral de tutoria.

8.5.1 Primera proposta de categories per a l'anàlisi.

Des des de la perspectiva de l'experimentació considerant el treball de camp fet al llarg dels tres cursos anteriors: 2011-2012 / 2012- 2013/ 2013-2014 i del treball d'elaboració del PAT (curs 2010-2011) per una part i, per l'altra part amb la referència del marc teòric elaborat, hem pogut construir un quadre de categories que ens ha de servir de base per continuar amb la recerca, per l'anàlisi de les dades i per l'enunciació de conclusions en base als resultats obtinguts.

- 1.- IDENTITAT DEL TUTOR
- 2.- PERFIL DEL TUTOR
- 3.- COMPETÈNCIES DEL TUTOR
- 4.- PROFESSIONALITZACIÓ DEL TUTOR
- 5.- FUNCIONS DE LA TUTORIA
- 6.- ACCIÓ TUTORIAL
- 7.- MODEL TUTORIAL
- 8.- TUTORIA COMPARTIDA
- 9.- LOGÍSTICA DE LA TUTORIA
- 10.- TUTORIA INDIVIDUAL
- 11.- TUTORIA GRUPAL
- 12.- AGRUPAMENT D'ALUMNAT
- 13.- GRUP DOCENT
- 14.- JUNTA D'AVUACIÓ
- 15.- DOCUMENTACIÓ I REGISTRES DE L'ACCIÓ TUTORIAL
- 16.- SUPORT INFORMÀTIC
- 17.- PROTOCOLS PER L'ACCIÓ
- 18.- ACTIVITATS DIDÀCTIQUES
- 19.- TEMES TRANSVERSALS
- 20.- ORGANITZACIÓ TUTORIAL
- 21.- ACCIÓ COMUNICATIVA
- 22.- VINCULACIÓ
- 23.- DINAMITZACIÓ
- 24.- ATENCIÓ A LA DIVERSITAT
- 25.- RESPONSABILITAT
- 26.- TREBALL EN EQUIP
- 27.- CULTURA DE CENTRE
- 28.- RENDIMENT ACADÈMIC
- 29.- BENESTAR DOCENT I DISCENT
- 30.- PROSPECTIVA
- 31.- AUTOFORMACIÓ
- 32.- AUTOAVALUACIÓ

8.5.2 El grup ATA.

8.5.2.1 Reunions del grup ATA.

Al llarg del curs 2014/2015 s'ha continuat amb les reunions de l'Àrea de tutoria i avaluació amb el treball iniciat el curs anterior amb la prioritat bàsica d'organitzar les sessions grupals de tutoria i els processos d'avaluació del curs. Paral·lelament, en la mesura que el temps ens ho ha permès hem anat avançant amb els altres temes que fan referència als processos d'autoformació dels tutors.

8.5.2.2 Maduresa i reflexió del grup ATA.

Durant aquest curs s'ha continuat amb les reunions periòdiques del grup de tutors. El pla de treball contempla una sèrie d'activitats amb l'alumnat, amb el professorat i el treball de programació de les sessions grupals amb alumnes i la continuació del seminari autoformatiu. Seguidament transcrivim part del document d'aquest pla de treball:

ORGANITZACIÓ TUTORIA 2014/2015

Reunions:

- sessions individuals amb alumnat: per l'alumnat menor de 18 anys i a demanda dels alumnes majors de 18 anys.
- sessions grupals: solament per 1r, 2n, 3r i 4t curs.
- reunions de treball grup ATA (seminari d'autoformació)
- reunions bilaterals tutors i cap d'àrea (expedients, normativa i pla d'estudis, etc)
- reunions de grups docents: recull i registre d'informació rellevant. Aquestes reunions estaran fixades en el calendari general del professorat (franges dimarts matí), però cada tutor haurà d'elaborar una assignació horària.
El tutor pot convocar quan ho necesiti al grup docent a part de les reunions anteriors

Material/ Recursos:

- registres de tutoria
- expedients alumnes (pdf's)
- accés a centros.net (consulta i comunicació)
- arxiu de tutoria (històrics)
- calendari de tutories individuals (1r a 4t curs). Si es fa alguna tutoria a alumnat major de 18 anys, cal incloure-la en el calendari
- document pel registre dels grups docents
- normativa acadèmica
- pla d'estudis

Horaris i Tutors: 15 hores de tutoria per setmana

<i>1r i 2n curs:</i> <i>dimecres</i>	<i>3r i 4t curs:</i> <i>dilluns, dimarts, dijous o</i> <i>divendres</i>	<i>5è i 6è curs:</i> <i>dimarts o dijous</i>
Tutor vent (A): 19- 20 h	Tutor polifònic: dimarts 20- 21 h	Tutor vent (A): dijous 20-21 h
Tutor vent (B): 20- 21 h	Tutor llenguatge: dilluns 20- 21 h	Tutor llenguatge: dimarts 20-21 h
Tutor corda: 20- 21 h	Tutor vent: dijous 19- 20 h	Tutor corda: dijous 20-21 h
Tutor piano: 20- 21 h	Tutor corda: dilluns 20- 21 h	Tutor piano: dijous 20-21 h
Tutor llenguatge: 18- 19 h	Tutor llenguatge: divendres 18- 19 h	Tutor vent (B): dijous 20-21 h

PROGRAMACIÓ REUNIONS DE GRUPS DOCENTS

-----PRIMER QUADRIMESTRE-----

JUNTA D' AVALUACIÓ DEL PRIMER QUADRIMESTRE: 3 FEBRER de 2015

1r i 2n curs:

TUTOR	TUTOR VENT (A)	TUTOR CORDA	TUTOR LENGUATGE	TUTOR PIANO	TUTOR VENT (B)
DIA / HORA:	7 octubre 9,30-11,30 h	7 octubre 11,30- 13,30 h	14 octubre 9,30-11,30 h	14 octubre 11,30-13,30 h	21 octubre 9,30-11,30 h

3r i 4t curs:

TUTOR :	TUTOR LENGUATGE (A)	TUTOR LENGUATGE (B)	TUTOR VENT	TUTOR POLIFÒNICS	TUTOR CORDA
DIA / HORA:	28 octubre 9,30-11,30 h	28 octubre 11,30-13,30 h	11 novembre 9,30-11,30 h	18 novembre 9,30-11,30 h	25 novembre 9,30-11,30 h

5è i 6è curs:

TUTOR:	TUTOR VENT (A)	TUTOR VENT (B)	TUTOR CORDA	TUTOR PIANO	TUTOR LENGUATGE
DIA / HORA:	25 novembre 11,30-13,30h	2 desembre 9,30-11,30 h	2 desembre 11,30-13,30 h	16 desembre 9,30-11,30 h	16 desembre 11,30-13,30 h

-----SEGON QUADRIMESTRE-----

JUNTA D' AVALUACIÓ DEL SEGON QUADRIMESTRE: 19 MAIG de 2015

GRUPS DOCENTS: no estan preconvocats. Cada tutor convoca segons necessitats.

(IMPORTANT: JUNTA D' AVALUACIÓ FINAL per alumnat que va a fer proves a superior.

Proves finals internes d'aquests alumnes: durant la setmana del 11 al 15 de maig.

NO per a tots, es facilitarà el llistat d'aquests alumnes. La resta se'ls avaluarà al juny)

-----AVALUACIÓ FINAL-----

JUNTA D' AVALUACIÓ FINAL: 16 JUNY de 2015

GRUPS DOCENTS: no estan preconvocats. Cada tutor convoca segons necessitats.

REUNIONS BILATERALS TUTORS I CAP D'ÀREA TUTORIA

16 setembre (dimarts):

- 11 h: tutor vent (A) 1r i 2n (..... grups docents 7 octubre)
- 12 h: tutor corda 1r i 2n (..... grups docents 7 octubre)
- 13 h: tutor llenguatge 1r i 2n (..... grups docents 14 octubre)

30 setembre (dimarts):

- 12 h: tutor piano 3r i 4t (..... grups docents 14 octubre)
- 13 h: tutor vent (B) 1r i 2n (..... grups docents 21 octubre)

2 octubre (dijous):

- 12 h: tutor llenguatge(A) 3r i 4t (..... grups docents 28 octubre)

9 octubre (dijous):

- 12 h: tutor llenguatge(B) 3r i 4t (..... grups docents 28 octubre)

4 novembre (dimarts):

- 12 h: tutor vent (A) 3r i 4t (..... grups docents 11 novembre)
- 13 h: tutor polifònics 3r i 4t (..... grups docents 18 novembre)

6 novembre (dijous):

- 12 h: tutor corda 3r i 4t (..... grups docents 25 novembre)

13 novembre (dijous):

- 11 h: tutor vent 5`ei 6è (..... grups docents 25 novembre)
- 12 h: tutor corda 5è i 6è (..... grups docents 2 desembre)

20 novembre:

- 11 h: tutor piano 5è i 6è (..... grups docents 16 desembre)
- 12 h: tutor vent 5è i 6è (..... grups docents 2 desembre)

REUNIONS ATA – SEMINARIS AUTOFORMACIÓ

- 16 setembre: 9 – 11h
- 2 octubre: 9 – 11h (seminari)
- 4 novembre: 9 – 11h (seminari)
- 27 novembre: 9 – 11h (seminari)
- 13 gener: 10 – 12 h (seminari)
- 20 gener: 10 – 12 h
- 24 febrer: 10 – 12 h (seminari)
- 24 març: 11.30 – 13,30h
- 21 abril: 10 -12h (seminari)
- 12 maig: 11.30 – 13,30h
- 2 juny: 10 -12h (seminari)

Quadre 37 - Organització general tutoria. Curs 2014/2015.

8.5.2.3 Anàlisi de les reunions del grup ATA

DATA	CONTINGUTS TRACTATS	INDICADORS	APARTAT PAT (Annex 1)	REFERENT GAT (Annex 2)	REFLEXIONS - INCIDÈNCIES
1 16-9- 2014	Organització tutoria curs 2014- 2015	- assignació - agrupament - blindatge d'horaris	No especifica	2. Tasques 3. Criteris d'agrupament	Hem pogut millorar la fitxa de registre tutorial. Ara l'arxiu de tutoria és transferible l'arxiu però encara en paper. Amb les reunions pactades de grups docents a l'inici de curs s'ha pogut fer una pre- avaluació de tot l'alumnat durant el 1r trimestre.
	- modalitat tutoria - reunions grup ATA - grup docent - tutories grupals - documentació i registres	- registre acció tutorial	3.1.6 Funcions		
	Juntes i avaluació	- lideratge - compromís - responsabilitat - tutoria compartida - junta inicial	3. Funcions 6. Conclusions	4. Funcionament 2. Tasques	
	Contingut 1a tutoria grupal del curs	- actualitzar dades - adequació - resolució dubtes - informació - acompanyament - seguretat	2. Fonaments	7. Continguts	Tutoria grupal en el tema a treballar va ser consensuat Rebuda de l'alumnat per el nou curs, i organització dels espais de tutoria. Es parlarà també del procés d'avaluació de les tutories individuals i de les 3 sessions grupals al llarg del curs.
2 20-1- 2015	Juntes d'avaluació 1r quadrimestre	- grup docent - avaluació - qualificació - convocatòria - lideratge - comunicació - responsabilitat - complicitat	3. Funcions 6. Conclusions	4.1.5 Funcionament 2.1.1 Tasques	Les juntes d'avaluació s'han optimitzat en alguns aspectes com la concreció dels alumnes de què parlar.

	autoformació	<ul style="list-style-type: none"> - responsabilitat - interès - creativitat - implicació 		No es referencia	Ha estat molt gratificador els espais autoformatius dins del grup ATA. S'ha treballat des del propi grup i s'han creat situacions il·lusòries d'anàlisi de casos on cadascú ha pogut opinar i reflexionar
3 24-3- 2015	Gestió del procés avaluatiu per part dels grups docents	<ul style="list-style-type: none"> - tutoria compartida - disciplina - feed-back - cultura de comunicació - progressió - actitud de col·laboració 	<p>1. Introducció</p> <p>2. Fonaments</p> <p>4 Agents</p>	4. Funcionament	El tutor com aglutinador des de la seva mirada imparcial i incondicionada, a la resta del grup docent com a testimoni de l'acció educativa, creant un tàndem col·laboració que va tendint a la millora.
	Valoracions i aspectes a millorar quant a l'avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - excel·lència - suficiència - avaluació contínua - proves puntuals - resultats - treball de col·laboració - avaluació sumativa - observació i sistematització 	<p>1.2 Introducció</p> <p>3.1 Funcions</p> <p>4.1.1/4.1.4 Agents</p>	2.1.1/ 2.2 Tasques	És encara molt difícil l'avaluació contínua, les proves puntuals acaben definint massa vegades les qualificacions
	Propostes dels tutors en relació a l'organització tutoria curs 2015/16	<ul style="list-style-type: none"> - espai vinculant - projecte vital - currículum tutorial - responsabilitat alumnat-tutor 	<p>3.2 Funcions</p> <p>4.2.5 Agents</p>	<p>1. Perfil</p> <p>4.1.1/4.1.3/ 4.1.2/4.1.5 Funcionament</p>	Incidirem amb l'atenció als alumnes menors d'edat. La tutoria és oberta a tots, però obligatòria pels menor d'edat.

4 12-5- 2015	Informació de final de curs: - matrícula - juntes finals - tutories finals - resum de calendari	- orientació - prioritat - validació - assessorament - optativa tutoritzada - rigor	No es concreta el com genèricament 1. Introducció 3. Funcions 4. Agents	4. Funcionament	Necessitem una concreció més exacta de les tasques en la seva temporalitat. El document elaborat ha estat molt útil, haurem de reincorporar-lo al GAT o a les NOFC. Quant a la valoració del curs s'està treballant en saber quins efectes ha tingut la tutoria després de quatre anys d'aplicació. L'estudi de rendiment que s'ha fet curs 2013-14 va demostrar qualitativament que tenia efectes positius. Ara caldria en un nivell més qualitatiu comprovar si les competències comunicatives, de relació i les cognitives envers el fet musical han estat més ben assolides que abans de l'aplicació del projecte.
--------------------	---	--	--	-----------------	---

8.5.2.4 Modificacions en l'organització

En relació a la Guia d'Acció Tutorial s'han proposat alguns canvis en relació a la obligatorietat de rebre tutoria de tots els alumnes. No ha estat un canvi estructural sinó més bé ha estat un recurs facilitador, maquillador en certa manera, de la funció de la tutoria com a eina útil per l'alumnat. Després d'un temps de reflexió sobre el tema, s'ha valorat que l'alumnat major d'edat no tingui obligació d'assistir a les sessions grupals.

Segons la normativa, el nostre alumnat accedeix al centre als 12 anys i finalitza als 18 anys. Evidentment la normativa accepta variacions i s'adapta a que alumnat de menys edat hi pugui accedir i de més gran també. En aquest sentit l'alumnat major d'edat no estaria dins de la franja d'ensenyament secundari on és obligatòria la tutoria per a tothom.

El Conservatori, davant aquesta situació, ha optat per crear un tutor amb un perfil més orientador per aquests alumnes que es surten de la franja de 18 anys, on molts dels quals ja han iniciat la vida professional en un altre camp o estan fent estudis d'un altre tipus i que per tant la compaginació amb els estudis de grau professional de música no és fàcil. Cal dir que aquest tutor, com a tutor de guàrdia, té la mateixa responsabilitat i compromís que amb la resta d'alumnes.

Tutories alumnat major de 18 anys de qualsevol curs:

- no se'ls convocarà a les tutories grupals (a 5è i 6è no n'hi han)
- poden demanar assessorament al tutor, però no se'ls convocarà a cap tutoria individual preestablerta.
- cal tenir l'expedient acadèmic en regla.
- convocatòria i gestió de la junta d'avaluació.
- entrega de butlletins de qualificacions.

Tutories alumnat menor de 18 anys:

De 1r a 4t curs:

- s'els convocarà a les tutories grupals
 - 1^a (inici de curs): del dilluns 29 de setembre al divendres 3 d'octubre
 - 2^a (final 1r quadrimestre): del divendres 6 a dijous 12 de febrer
 - 3^a (final de curs): del dilluns 15 al divendres 19 de juny
- s'els convocarà en l'horari de tutoria de manera individual o en petit grup (segons l'horari de cada tutor).
- cal tenir l'expedient acadèmic en regla.
- entrega de butlletins de qualificacions

De 5è i 6è curs

- no hi ha tutories de grup.
- s'els convocarà en l'horari de tutoria de manera individual o en petit grup (segons l'horari de cada tutor)
- cal tenir l'expedient acadèmic en regla.
- entrega de butlletins de qualificacions

Quadre 38 - Tutories dirigides a l'alumnat

8.5.2.5 Proposta de creació de l'historial de tutoria

Durant aquest curs i en vista a l'experiència dels darrers cursos la cap de tutoria -la investigadora- ha explicat al grup ATA, la necessitat de fer transferibles les anotacions rellevants dels tutors sobre l'alumnat que tutoritzen.

En un centre com el Conservatori, on el concepte de grup no és unívoc (l'alumne pertany a molts grups de classe: llenguatge, orquestra, d'instrument, d'història, etc), és molt complicada fer una organització de l'espai tutorial on s'integri a tots i que per a tots sigui útil.

Una de les eines que ens podem facilitar aquesta integració ha estat la creació d'un historial de tutoria de cada alumne. En principi document gestionat pel tutor, però on tot el grup docent ha de poder dir i ha de dir. Tots els professors de cada alumne han de participar en transferir informació al tutor per tal que ell la sistematitzi, la reordeni, per a partir d'aquí poder donar-la a conèixer quan es necessiti o al proper tutor que agafarà la responsabilitat de tutoritzar aquell alumne el següent curs o els següents.

S'han fet tants models de registres com àrees d'especialitats instrumentals Seguidament tenim un dels models de registre que es van fer servir pel curs 2014/2015, en aquest cas el que correspon a l'especialitat d'arpa:

Alumne/a:
Any acadèmic: 2014 /2015 Curs CMMB:
Tutor/a:
Àrea: orquestrals
Instrument: arpa

ASSIGNATURES CURSADES I PROFESSORAT ANY 2014/15

-
-
-
-
-
-

TUTORIES DE GRUP que ha assistit:

(encerclar el que correspongui)

- Inici de curs: setembre: **SÍ** - NO

- Febrer: **SÍ** - NO

- Juny: **SÍ** - NO

TUTORIES INDIVIDUALS

Data i temes tractats:

1.-

2.-

3.-

ASPECTES ACADÈMICS A COMENTAR:

1.-

2.-

ASPECTES PERSONALS A COMENTAR:

(Dificultats/aptituds/etc.)

1.-

2.-

	Assignatures	1 ^r Curs Hores setmanals	2 ⁿ Curs Hores setmanals	3 ^r Curs Hores setmanals	4 ^t Curs Hores setmanals	5 ^è Curs Hores setmanals	6 ^è Curs Hores setmanals
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Orquestra	1	1	2.5	2.5	2.5	2.5
	Música de cambra					1	1
Optatives	Història de la música					1	
	Percepció Auditiva				1	1	
	Optatives	1 – 1					1 – 1

Quadre 39 - Registre tutorial. Curs 2014-2015

8.5.2.6 Les tutories grupals: proposta de treball interdisciplinari per a la creació d'un currículum de tutoria

Arribats a aquest moment tots els implicats -professorat, tutors i alumnat- consideren i tenen molt clar que la tutoria al conservatori té un caràcter diferenciat del que es fa als centres d'educació secundària. Els objectius de la tutoria en el Conservatori en general, i la tutoria grupal en particular, tenen com a fil conductor:

- el coneixement i cohesió del l'alumnat en els distins grups que conformen;
- el treball de tècniques i hàbits de comportament i d'estudi que ajudin a l'alumnat a treure el màxim profit dels seus estudis;

- el tractament de temes implícits en la pràctica musical que són de caràcter transversal i que poden ajudar a que l'alumnat es conscienciï de determinats valors per a la vida, per l'autoconeixement i l'acceptació d'un mateix.

Aquests temes transversals que es treballaran seran especialment: la comunicació, l'aprendre a aprendre, l'autonomia personal i competències de caire més social com el treball en grup i la interrelació entre els alumnes.

La feina amb l'alumnat en aquest sentit es desenvolupa molt intensament en les primeres setmanes del curs ja que és quan l'alumnat arriba als nous grups, i a on cal el coneixement i l'assumpció de rols, de deures i de codis de conducta. Un cop vam haver acordat que els hàbits de conducta bàsics que volíem que adquirissin eren:

- arribar puntuals a cada classe
- apagar els telèfons mòbils
- canviar d'aula amb diligència i sense fer disbauxa
- no aixecar-se del lloc durant la classe
- aprendre a parlar en veu baixa (quan cal)
- preguntar esperant el torn i no interrompre quan algú altre està parlant.

Les sessions grupals les vam organitzar en aquest sentit, calia que durant elles si es constituïen grups de discussió o altres dinàmiques de grup, que els hàbits als que ens hem referit poguessin ser posats en pràctica. Això requeria per tant un compromís, i la responsabilitat de cadascú per intentar-ho.

Els temes de les sessions grupals en que es va treballar van integrar un conjunt de temàtiques que s'anomenen transversals perquè no es tracten sols en una aula sinó que són de contingut transversal a tot el currículum i que ens referim a ells en l'apartat 10.7 d'aquesta tesi.

Alguns d'ells i que considerem importants són:

- L'acceptació de l'error i eina per al creixement.
- Autoestima, autoconeixement i acceptació d'un mateix.
- Habilitats socials i escèniques
- Exercitar la memòria
- Anàlisi del rendiment acadèmic
- Tècniques d'estudi
- Actitud i participació en les activitats de centre
- Anàlisi dels mitjans de comunicació davant les músiques de moda. El CMMB està passat de moda

- Com dir el que et molesta
- El respecte a les normes
-

En l'apartat 11.2 figuren alguns exemples d'unitats didàctiques que s'han treballat a les sessions grupals.

8.5.3 La xarxa d'autoformació

8.5.3.1 Continuació del treball autodidacta compartit

El treball en els seminaris del grup ATA ens ha portat a l'elaboració de més fitxes de situacions que vénen a incrementar les que es van fer el curs passat.

8.5.3.2 Fitxes de situacions de tutoria

Corresponen al grup de cicle mitjà: 3r i 4t curs

CICLE MITJÀ	SITUACIÓ	ESTRATÈGIES RECOMANADES	ESPECIALMENT A EVITAR
FITXA 1	Falta d'empatia d'un professor davant de les decisions del grup docent de professors d'un alumne/a	Explicar individualment al professor la nostra postura sense ànims d'arraconar-lo. Buscar exemples perquè es posi en el lloc de l'alumne (de la problemàtica) en qüestió. Deixar clar la nostra que el què volem no és per nosaltres ni per portar-li la contrària si no per una finalitat comuna, l'alumne.	Enfrontaments directes. No entrar en el seu àmbit d'aula (pedagògic, atribucions) No esperar a parlar amb ell en les reunions del grup docent o d'avaluació on som tots (es tancarà) REFERÈNCIA: Allegretto: simfonia núm. 7 Beethoven

<p>FITXA 2</p>	<p>Alumne que no fa habitualment els deures d'harmonia I té el quadrimestre suspès</p>	<p>Realitzar preguntes, mitjà que farà possible arribar a acords Objectiu: Conscienciar estudiar més</p> <p>Pregunta de clarificació Vols dir que fas els deures?</p> <p>Pregunta directa Quantes hores dediques a l'harmonia?</p> <p>Pregunta oberta Explica'm perquè vas començar a estudiar música</p> <p>Recapitulació Els estudis de música són uns estudis que requereixen un compromís seriós en totes les matèries, això es tradueix a tenir més dedicació</p>	<p>Preguntes no productives o prohibides.</p>
<p>FITXA 3</p>	<p>Alumne que comenta que entre les activitats extraescolars que practica es troba el Basket, esport de contacte, poc recomanable per la pràctica instrumental</p>	<p>Realitzar diferents preguntes amb la finalitat d'introduir nous missatges que portin a canviar d'esport en el futur i realitzar-ne un de més adient, com per exemple: la natació.</p> <p>Pregunta oberta, pregunta per rebre ample resposta Per què és important l'esport?</p> <p>Pregunta circular. Veure l'acció des d'una altre perspectiva Com veuries en el futur realitzar un altre esport?</p> <p>Finalment Pregunta reflexiva per influenciar de forma indirecta Imaginat, que passaria si tinguessis una lesió...</p> <p>Recapitulació Esport i música són dues</p>	<p>Preguntes no productives com perquè fas aquest esport ? ni les prohibides de safareig trampa o agressives</p>

		activitats completament compatibles. Dins de els esports els més efectius són els que eviten el contacte físic i bruscat de les articulacions	
FITXA 4	Alumne repetidor que assisteix cada dia al CMMB i amb hores "mortes" entre assignatures.	Reconèixer la situació els primers dies de curs i proposar que sol·liciti els canvis de grup durant el període establert per la secretaria, per tal d'optimitzar el temps en el centre. Ajudar-lo a organitzar-se millor.	Fer-li retrets com dir-li que si hagués aprovat ara no es trobaria així.
FITXA 5	Relació Alumne-Tutor: Falta d'assistència per part dels alumnes a les reunions grupals.	Pauta per millorar l'assistència a les sessions de tutoria grupals - Convocar els alumnes amb anticipació i explicar temes que realment els hi siguin útils i interessants pels estudis que cursen. - Fer molta difusió de les sessions grupals. - Involucrar els alumnes per tal que en alguna de les sessions siguin ells qui portin el desenvolupament de la sessió. - Fer ponències interessants sobre temes educatius amb els professors del CMMB o bé amb altres pedagogs. - Recordar la sessió grupal en les sessions individuals. - Fer un qüestionari per millorar l'assistència, en el què puguin triar els temes de les tutories grupals.	Temes que no interessin els alumnes a les sessions grupals REFERÈNCIES: Llibres i webs sobre l'educació, la didàctica, l'aprenentatge de la música o de l'instrument musical, sortides i futurs professionals

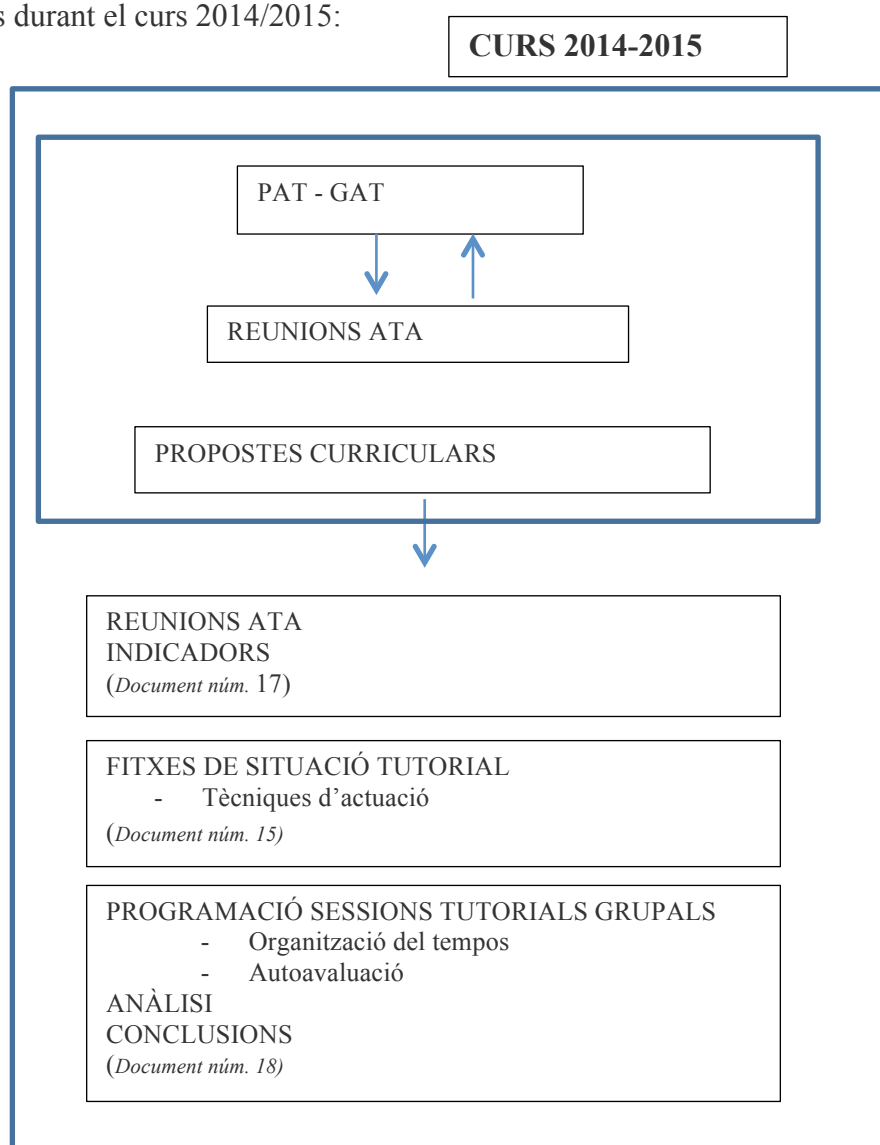
Quadre 40 - Fitxa situació tutorial 2n cicle.

8.5.4 Anàlisi i conclusions del curs 2014/2015

El curs 2014/2015 ha suposat una reafirmació en alguns aspectes molt concrets de la tasca de tutoria en el Conservatori. Bàsicament després d'uns primers cursos podríem dir de lluita per explicar, implementar i fer entendre el model, sembla per els resultats dels qüestionaris fets el curs passat i sobretot per la implicació de més professors i pel millor clima que la proposta és eficaç tenint en compte els nostres objectius.

Aquest curs ha estat doncs això, una constatació que tot comença a caminar una mica més sol. La gran quantitat de reunions de treball fetes entre tutors i els materials que s'han elaborat així ho demostren.

Tot seguit presentem un esquema de les accions realitzades i els resultats obtinguts en relació a aquestes accions durant el curs 2014/2015:



Gràfic 19 - Esquema d'accions realitzades. Curs 2014-2015.

Conclusions del curs 2014/2015:

1) En relació *al professorat* hem obtingut els següents resultats.

- s'ha interioritzat la importància d'organitzar des del centre les processos tutorials. El rigor en la gestió i la logística concreta i estudiada ha ajudat a fer-ho;
- s'ha creat la xarxa d'autoformació ha fet un treball intens i profundit;
- s'han elaborat els primers esbossos d'unitats didàctiques de temes transversals;
- la identitat del tutor com a agent diferenciat de la tasca en el nostre centre ha pres més pes i consistència.

2) En relació *al PAT i GAT*:

- s'ha elaborat models de fitxes de situacions de tutoria per l'alumnat de 3r i 4t;
- s'ha introduït una junta d'avaluació inicial feta pels grups docents a inici de curs amb per tal d'impulsar la tutoria compartida;
- s'ha millorat del document de registre tutorial;
- s'ha treballat en la tutoria grupal d'inici de curs, quan als continguts que s'han de tractar de manera sistemàtica cada inici de curs: organització del curs, calendari, criteris d'avaluació de centre, normatives i assistència a classe, resolució de dubtes i en cas de dubtes on s'han de d'adreçar...;
- les reunions dels grups docents queden fixades en el pla anual de centre.
- el professorat ha utilitzat la prestació de comentaris del programa informàtic per tal de facilitar les tasques de tutoria compartida;
- les juntes d'avaluació organitzades amb criteri més qualitatiu funcionen exitosament;
- l'establiment de protocols d'actuació en determinades circumstàncies i molt contextualitzats en el nostre tipus d'ensenyament ha aportat nous reptes, interessos i propostes d'actuació per al futur que calen canalitzar.

3) En relació *als alumnes i les famílies*:

- hi ha un reconeixement de l'alumnat de la tasca de la tutoria que es demostra amb la seva integració en l'horari i en l'assistència a les reunions i en cada cop més presència en el seu fer diari al conservatori.
- el calendari de tutories individuals de cada tutor es fixa a l'inici de curs amb l'acord de tots dos.
- l'alumnat ha mostrat molt interès amb la introducció dels temes transversals com a temàtiques de treball en les tutories grupals. Des del punt de vista educatiu estem

convençuts de la importància de crear aquests lligams entre la formació musical i l'educació.

- des del centre s'està avançant a que el nostre alumnat adopti amb fonamentació criteris de judici en base a les autoavaluacions del seu procés d'aprenentatge.
- les famílies han participat en els intercanvis amb altres centres com a agents de suport (vigilància i organització i gestió dels àpats)

4) En relació al centre:

- la cohesió dels grups docents, difícil perquè hi ha tants grups com alumnes, ha augmentat. El treball conjunt, la tutoria compartida, la col·laboració entre docents sobretot en els casos que calen més atenció i en algun conflicte ha estat més que acceptable.
- s'han creat grups de treball entre diferents sectors per exemple: el grup de treball per millorar la biblioteca on hi havia professorat, alumnes, pares i mares i PAS.

5) Continuant amb l'especificació que hem fet cada curs de les categories que han anat sorgint i per tal de donar una mirada transversal a aquesta categorització citem les que han tingut presència en el curs 2014/2015:

CATEGORIES CURS 2014- 2015	
<ul style="list-style-type: none">- Identitat- Acció comunicativa- Benestar- Tutoria compartida- Organització	<i>Van sorgir curs 2010/2011</i>
<ul style="list-style-type: none">- Responsabilitat de l'alumne- Documentació tutorial- Tutoria grupal- Tutoria individualitzada- Logística- Juntes d'avaluació- Cultura de centre- Protocols d'acció- Prospectiva- Activitats didàctiques	<i>Van sorgir curs 2011/2012</i>

<ul style="list-style-type: none"> - Temes transversals - Suport informàtic - Grups docents 	<i>Van sorgir curs 2012/2013</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Treball en equip - Autoaavaluació - Autoformació - Fitxa de situació 	<i>Van sorgir curs 2013/2014</i>

Quadre 41 – Categories. Curs 2014-2015.

Hi ha 10 categories que no surten al llistat anterior, que formen part del quadre total de 32 categories. Aquestes 10 categories no s'analitzen aïlladament però tenen una incidència fonamental en la resta que sí han estat anomenades. Ens referim a les categories:

- en la consideració d'una dimensió del Tutor:
 - perfil – competències - professionalització
- en la consideració d'una dimensió de Projecte de la tasca:
 - funcions - model.
- en la consideració d'una dimensió d'Organització i gestió:
 - agrupament
- en la consideració d'una dimensió de Clima de centre:
 - vinculació- dinamització- atenció a la diversitat - rendiment acadèmic

8.6 Continuació de l'estudi dels resultats obtinguts i relacions en el curs 2015/2016

8.6.1 El grup ATA

8.6.1.1 Reunions del grup ATA

En la mateixa línia que els cursos anteriors es treballa amb l'organització dels curs i cada vegada més s'aprofundeix més en temes puntuals, el quals són proposats pels tutors amb una línia d'obertura a altres estaments de centre com a mitjà per a la col·laboració, la dinamització de l'acció tutorial i la implicació de tots els agents. En aquest sentit la

consolidació d'aquest grup de treball amb compromís i entusiasme per a encapçalar un projecte de centre i implementar el PAT ha posat al centre davant un nou repte en total concordança amb els que s'apunten per una educació del segle XXI: la formació en base a les relacions dialògiques (Aubert, Fletxa i altres: 2017) on la col·laboració i la interacció són elements bàsics per a la construcció de significats que ens portin als aprenentatges.

8.6.1.2 Consideració del grup en l'organització pedagògica del Conservatori.

El grup ATA ha quedat constituït com a grup de treball permanent en l'organigrama docent del Conservatori, juntament amb els departaments didàctics i l'equip d'innovació i coordinació pedagògica. Cal comentar que una de les característiques del grup és la seva obertura a qualsevol de les instàncies del centre, és a dir a les seves reunions pot assistir qualsevol membre del claustre. També s'ha proposat que algun membre de l'AMPA pugui assistir, algun alumne delegat i algun membre del PAS. En aquests últims tres casos les reunions no són de lliure accés total i cal abans haver pactat els temes a treballar. Això és justificable en un sentit d'eficàcia de la reunió, on els temes s'hagin pogut preparar i evitar que la reunió sigui una *pluja* descontrolada i sense guió d'idees i comentaris.

Aquest aspecte de col·laboració vol anar més enllà, ja que suposa que les famílies, els alumnes i en definitiva tota la comunitat educativa que és el Conservatori pugui participar en el disseny i desenvolupament del centre i en l'educació que s'està donant. Des dels aspectes instructius de la formació musical això no té gairebé cabuda ja que la nostra formació requereix un alt grau d'especialització, però en el temes formatius de la persona, pensem que això és bàsic si volem ser útils i complir realment amb la nostra funció formativa que tenim com a docents. Necessitem saber que passa pel cap dels nostres alumnes, que necessiten i que els farà créixer, per tant potenciem l'aspecte interactiu en els processos educatius els quals trenquen amb la unilateralitat en la formació feta solament per experts i cedeixen el pas al consens i al diàleg.

8.6.1.3 Anàlisi de les reunions del grup ATA

DATA	CONTINGUTS TRACTATS	INDICADORS	APARTAT PAT (Annex 1)	REFERENT GAT (Annex 2)	REFLEXIONS - INCIDÈNCIES
1 29-9- 2015	Fulls de registre del curs	- actualitzar - operativitat - transferència - història - suport informàtic	3.1.6 Funcions	4. Funcionament	S'ha decidit crear registres informàtics de tutoria. No se sap encara de quina manera, però és bàsic per l'història de cada alumne la transferència de l'arxiu.
	Tutories individuals	- obligatorietat - menor d'edat	No especifica modalitat	6. Modalitats	El calendari sobre tutories individuals continua fent-se i es compleix. És una eina de previsió per l'alumnat que ajuda a integrar la figura del tutor dins dels estudis.
	Assignació d'alumnat als distints agrupaments	- assignació alumnat - agrupament - blindatge d'horaris	No s'especifica	2. Tasques 3. Criteris d'agrupament	El criteri d'afinitat instrumental es cada vegada més satisfactori.
	Preparació sessió grupal mes d'octubre	- presentació - resolució dubtes - informació - acompanyament - assessorament	2. Fonaments	7. Continguts	Els nous alumnes són molt receptius a la tasca tutorial. Cal saber mantenir aquest interès i aquesta sol·licitud.
2 10-11- 2015	Preparació sessió grupal desembre: delegats d'alumnes	- delegat - neutralitat - incondicionat - dret - deure - funció - obligació - mediació - part - escolta	2. Fonaments 3.1/3.3 Funcions	7. Continguts	S'ha recuperat la figura de l'alumne delegat. Aquesta està desvinculat de l'aula d'instrument ja que s'ha considerat que es necessita delegats de curs i no d'instrument.
	registres informàtics	- seguiment acadèmic - seguiment personal	3.1.6 Funcions	5. Registres	S'està treballant amb una codificació comuna de cada

		<ul style="list-style-type: none"> - comunicació - coordinació - transferència 			(per alumne)
3 19-1- 2016	avaluacions 1r quadrimestre	<ul style="list-style-type: none"> - junta sol·licitada - convocatòria - avaluació - qualificació - lideratge - comunicació 	3.1.13./1.2/ 3.1.3/3.1.4 Funcions 6. Conclusions	4.1.5 Funcionament 2.1.1 Tasques	Cal consensuar pels propers cursos si cal canviar a junta tot l'alumnat. És un imperatiu legal o no si no fa falta? Les reunions dels grups docents poden ser substitutives.
	Promocions extraordinàries	<ul style="list-style-type: none"> - excel·lència - rigor - previsió - acord 	No es referencia exactament. Sí a la normativa acadèmica.	No es referencia. Sí normativa acadèmica	És una situació de matrícula a la que alumnes excel·lents s'hi poden acollir. Està regulat a la normativa acadèmica del centre.
	Reunions amb delegats d'alumnes	<ul style="list-style-type: none"> - coresponsabilitat - informació - assessorament - lideratge compartit - transferència 	No es referencia	No es referencia	La creació de la xarxa de delegats ha estat una demanda dels propis alumnes. Els tutors han col·laborat a la seva dinamització i els ajuden en la gestió.
	Preparació sessió grupal de febrer	<ul style="list-style-type: none"> - col·laboració - resultat - valoració 	No s'especifica	7. Continguts	Sessió sobre reflexió del procés d'aprenentatge i avaluació.
4 8-3- 2016	Valoració juntes avaluació 1r quadrimestre	<ul style="list-style-type: none"> - satisfacció - utilitat - responsabilitat - avaluació - comunicació - compartir 	6. Conclusions	4. Funcionament 2- Tasques	S'ha proposat incorporar al butlletí de notes finals uns comentaris qualitatius del procés. No s'ha fet en alguns casos.
	Valoració sessió grupal febrer	<ul style="list-style-type: none"> - col·laboració - rigor - valoració 	No s'especifica	7. Continguts	S'ha treballat en la reflexió sobre el procés d'aprenentatge i com ha afectat o com s'ha manifestat en una nota concreta del quadrimestre, amb interessants aportacions dels

	Autoformació	<ul style="list-style-type: none"> - autoformació - inquietud intel·lectual - formació continuada - contrast - experiència 	Parla de l'autoavaluació i el consens com eina per la formació.	<p>Especifica programa de formació permanent a 2.3</p> <p>1.5 Perfil</p>	<p>alumnes.</p> <p>- Es continua incorporant a cada sessió de treball del grup de tutors el treball en un tema del currículum de tutoria de manera monogràfica. Aquí la pròpia autoformació nostra i la inquietud per fer-ho</p>
5 10-5- 2016	Avaluació final 6è curs	<ul style="list-style-type: none"> - avaluació - qualificació - rendiment - excel·lència - suficiència - títol - resultat 	<p>3.1.2/3.1.4/3.1.6</p> <p>3.3</p> <p>Funcions</p> <p>4.1.1 Agents</p>	<p>4. Funcionament</p> <p>2- Tasques</p>	<p>Reunions dels grups docents prèvies han facilitat la tasca avaluativa de l'alumnat que finalitza el grau. La tasca tutorial es veu acabada amb aquests alumnes amb la culminació d'obtenir la titulació i la despedida gratificant del centre.</p>
	Nova plataforma informàtica	<ul style="list-style-type: none"> - operativitat - centralització - eficiència - base de dades de tutoria 	No s'especifica	No s'especifica	<p>Dificultats per gestionar la implantació. No s'està preparat en els nivells de l'administració del centre per procedir al canvi i hi ha por a la nova eina. L'eina que volem deixar s'ha convertit en un instrument de poder per alguns administratius ja que sols a ells els permetia accedir a la informació. La nova eina és oberta a tothom. S'ha proposat una formació pel mes de juliol.</p>
	Moodle de tutoria	<ul style="list-style-type: none"> - formació - descobriment - nova eina - potencialitat 	No s'especifica	No s'especifica	

6 28-6- 2016	Valoració curs de tutoria 2015-16	<ul style="list-style-type: none"> - coneixement - personalització - seguiment - guiatge - idoneïtat - compromís - implicació 	Ap. INTRODUCCIÓ FONAMENTS	Ap. GAT FUNCIONAMENT 1.6	La tasca tutorial per part dels tutors està totalment insertada en el centre. S'ha aconseguit coneixement i a través d'ell personalització de la tasca quant a qui va dirigida (l'alumne). Les estratègies (seguiment, acompanyament, escolta, etc.) han fet que la implicació de tots els agents provoquin un compromís entre l'alumnat, professorat i famílies que fa créixer la institució.
	Autoformació i Moodle	<ul style="list-style-type: none"> - autoformació - iniciativa - innovació - autonomia - control - responsabilitat de l'alumne - projecte d'equip 	No especifica quina formació. Sí formar-se en més competències AGENTS: 2	No s'especifica	La formació que es va fer en part d'alguns professors ha ajudat a interessar-se per l'eina. Comencem a treballar en un "moodle" de tutoria. De moment solament en un nivell experimental entre tutors. Se'ns presenta com una possible manera de direccionar el seguiment personal de l'alumne i d'adaptar la guia d'acció en un futur.

8.6.1.4 Les tutories grupals: treball dels aspectes a considerar a cada curs del grau

Ja queda establert en el PAT del Conservatori quin és el perfil del professor-tutor pel que s'ha apostat, i en relació al qual el centre ha considerat distintes opcions condicionades i fonamentades en elements interessants i que poden esdevenir les millors en determinades circumstàncies.

Entre aquests elements bàsics comentats, cal acabar concretant que la tutoria és una part important de l'activitat docent que ha de ser exercida per tot el professorat. Cada alumne ha de tenir un professor o professora que centralitzi i coordini l'aplicació del PAT en el seu cas, però tots els seus professors han de participar en l'acció tutorial: tot professor o professora és, a la vegada, tutor o tutora.

Des d'aquest punt de vista el treball tutorial a les distintes classes contemplarà temes transversals com: el compromís, l'esforç, la dedicació, la col·laboració, etc, però serà en les tutories de grup dutes a terme pel tutor on aquests temes es podran presentar amb més sistematització i rigor amb un temps per a la reflexió personal.

Així doncs, des del l'organització dels agrupaments per cicles de dos cursos, considerem que hi ha tres tipus diferents de tractaments segons l'alumnat estigui acabant el grau, acabi d'entrar al conservatori o estigui en el cicle entremig.

- cicle inicial 1r i 2n curs l'acolliment i la rebuda de l'alumnat és un aspecte molt important. Aspectes l'acompanyament, la presentació del centre i el coneixement de les estructures d'organització, els espais (biblioteca, bar, sales d'estudi, etc), les consultes administratives, etc, son aspectes que cal considerar quan un alumne és nou
- cicle intermig 3r i 4t curs: són els cursos on es pot treballar en més temes transversals. Els alumnes estan assentats en el centre, i els esforços dels tutors van a facilitar que l'estudi i l'aprenentatge sigui òptim. L'assessorament acadèmic pren molta importància en aquests cursos per la tria d'optatives i el plantejament d'opcions futures
- cicle final 5è i 6è: l'alumnat es prepara per titular-se i deixar el centre,. Cal assessorament en la projecció externa tant en la continuació d'estudis superiors com en d'altres aspectes. S'ha de treballar amb els alumnes que no volen seguir la professió musical, quin tipus de relació tindran amb la música quan deixin el conservatori.

En l'apartat 11.2 figuren alguns exemples de com treballar a les tutories grupals associats a alguns dels temes transversals que pensem que han de configurar el currículum d'un centre de formació musical com el Conservatori.

8.6.2 La formació i la xarxa d'autoformació

8.6.2.1. Continuació del treball autodidacta compartit

Una qüestió que suposem que se sobreentén, però que no hem explicitat, és que el treball autoformatiu dels tutors ha estat en primer lloc de recerca personal, de vegades guiada per uns paràmetres de cerca comunes, però també ha estat i és un treball que podríem dir en xarxa perquè s'ha basat en compartir i transferir les troballes i les reflexions de cadascú. Això suposa un enriquiment immens ja que no hem tingut un sol formador sinó que tots els professors implicats en la tasca de la tutoria en el Conservatori hem estat al mateix temps alumnes i professors.

Presentem a continuació un quadre on figura l'esquema de com s'ha dut a terme la formació en el centre des del primer moment que es va començar a idear el projecte. Potser no caldria dir que evidentment la conscienciació de la necessitat de formar-se al llarg de la vida ha impregnat la vida docent dels tutors i que això tindrà continuïtat en el futur.

FORMACIÓ DELS TUTORS. Formació i Autoformació			
	Formació Externa	Reunions grup de treball i grup ATA	Seminaris Autoformació
2010/2011	Curs introductori a la tutoria	Elaboració del PAT	NO
2011/2012	Curs sobre aspectes	Elaboració de la GAT	NO

	de comunicació en la tutoria		
2012/2013	NO	Aplicació del nou PAT. Reflexió en el grup ATA de tota la formació rebuda	NO
2013/2014	NO	12/09/2013: plantejament d'autoformar-se 5/11/2013: diferenciació del currículum en cicles 14/1/2014: avaluació i objectius 3/6/2014: estudi de comparació de qualificacions	Treball en 6 reunions: - nivells d'implicació - anàlisi de la situació - llibre d'E. (1999): pensament creatiu
2014/2015	NO	16/9/2014: preparació sessions grupals 20/1/2015: fitxes de situació de tutoria	Reunions dedicades a: - fitxes de situació - avaluació - organització de l'estudi i del temps - responsabilitat - sortides professionals
2015/2016	Curs moodle	29/9/2015: registres informàtics 10/11/2015: delegats d'alumnes 8/3/2016: informe qualitatiu de les avaluacions autoavaluació autoformació 10/5/2016: anunci formació moodle 28/5/2016: propostes proper curs	Propostes de currículum: - col·laboració - biblioteca - delegats - autoavaluació Treball en moodle

Quadre 42 - Formació de tutors .

8.6.2.2 Continuació del treball d'elaboració de fitxes

Corresponen al tercer cicle: alumnat de 5è i 6è curs

CICLE GRANS	SITUACIÓ	ESTRATÈGIES RECOMANADES	ESPECIALMENT A EVITAR
FITXA 1	Els alumnes es queixen de que tenen molts problemes per aconseguir aules d'estudi.	<p>Analitzar la situació del Conservatori, a nivell d'infraestructures, a través de preguntes conductives.</p> <p>1.-Quantes aules deu tenir el Conservatori? 2.-Quantes classes es deuen impartir en una tarda? 3.-Quantes aules podrien quedar lliures? 4.-Quina deu ser la demanda d'aules?</p> <p>Arribar a unes conclusions a partir de la informació. Propiciar que els alumnes aportin solucions diferents de les que ofereix el Conservatori i valorar-ne les possibilitats pràctiques, a través del debat.</p> <p>Donar, en tot moment, el missatge que el Conservatori és propietat de l'usuari, ja sigui administratiu, recepcionista, alumne, professor etc., en conseqüència tots en som responsables.</p>	<p>Donar explicacions directes de per què es fa de la forma que es fa, en tot cas que els alumnes arribin a la conclusió de que no hi ha gaires més alternatives.</p> <p>Parlar de forma que els alumnes sentin que la qüestió de les aules és una mena de càstig pel mal ús que alguns en fan.</p> <p>No donar resposta als suggeriments que puguin fer.</p> <p>Dirigir el debat.</p>
FITXA 2	Manca d'eines per gestionar els expedients	<p>Diàleg amb l'alumne per identificar quin és el seu problema d'expedient (a principis de curs, m'estic trobant en dificultats per conciliar els horaris escolars amb les activitats al conservatori).</p>	<p>Saltar-se les consultes i respondre sense tot el coneixement de la situació.</p> <p>Aconsellar l'alumne que s'ho resolgui ell sol</p>

		<p>Convindria conèixer molt bé qui de l'equip directiu i de secretaria està al càrrec de cada casuística (per incompatibilitat d'horari, per simultaneïtat en cursar matèries d'un curs i d'un altre)</p> <p>Establir algun protocol a seguir segons les dificultats dels expedients.</p> <p>Donar resposta el més ràpida possible a l'alumne afectat</p>	
FITXA 3	Alumnes que no m'accepten com a tutora i que confien només en el seu professors d'instrument.	<p>Diàleg amb el professor d'instrument per intentar modificar la seva visió, deixant clar que el tutor no intenta substituir-lo en la relació ni musical ni afectiva, sinó que pot ser una nova eina que ajuda en el procés de l'alumne</p> <p>Enviar mail a l'alumne que no ha assistit, recordant que la seva presència és important</p>	<p>Enfrontament amb el professor d'instrument o amb l'alumne</p> <p>Desacreditar el professor o posar en dubte la seva manera de fer</p>
FITXA 4	Els alumnes més grans (5è i 6è curs) són pràcticament adults i la tasca de tutoria per ells no els hi significa una ajuda sinó un control. Creuen que ja saben tot el que han de fer i no hi ha res de nou que no tinguin present.	<p>Trobar temes d'interès pels alumnes.</p> <p>Aconseguir saber quines són les seves inquietuds.</p> <p>Fer una autoavaluació, autocrítica o resum del pas de l'alumne pel conservatori (realitzat pel propi alumne).</p> <p>Començar un diàleg sobre el futur: expectatives que tenen, com creuen que serà, etc..</p>	<p>Pressionar a l'alumne amb la idea que acaba el grau professional i ha de decidir sobre el seu futur immediat.</p> <p>Donar tota la informació el tutor (parla només el tutor i no l'alumne), s'ha d'intentar que l'alumne es comuniqui amb ell (diàleg bidireccional).</p> <p>S'ha d'ajudar a l'alumne a extreure idees.</p>

FITXA 5	Una alumna de 5è em comenta que vol canviar de professor d'instrument complementari, per diverses raons que exposa.	Comprovar que el que diu sobre aquest professor és veritat, i després demanar-li que totes les raons per les quals demana un canvi de professor les exposi per escrit. Li comento que aquest escrit serà tractar amb la màxima confidencialitat. Mai va fer aquest escrit, potser per por, potser perquè no eren tan grosses les raons per demanar un canvi... (i si ho eren però la situació li depassava?)	Carregar contra el professor inculpat, sense prèviament investigar si és veritat o no el que diu l'alumne. Tractar amb màxima confidencialitat les explicacions donades per l'alumne.

Quadre 43 - Fitxa selecció tutoria 3r cicle.

8.6.2.3 Curs de formació sobre tutoria “on line”

Durant el juliol de 2015 s'ha fet un curs de Moodle, dut a terme per una professora de secundària que forma part del servei de la Generalitat (Departament d'Ensenyament) en ajut als centres per la implementació d'aquesta plataforma.

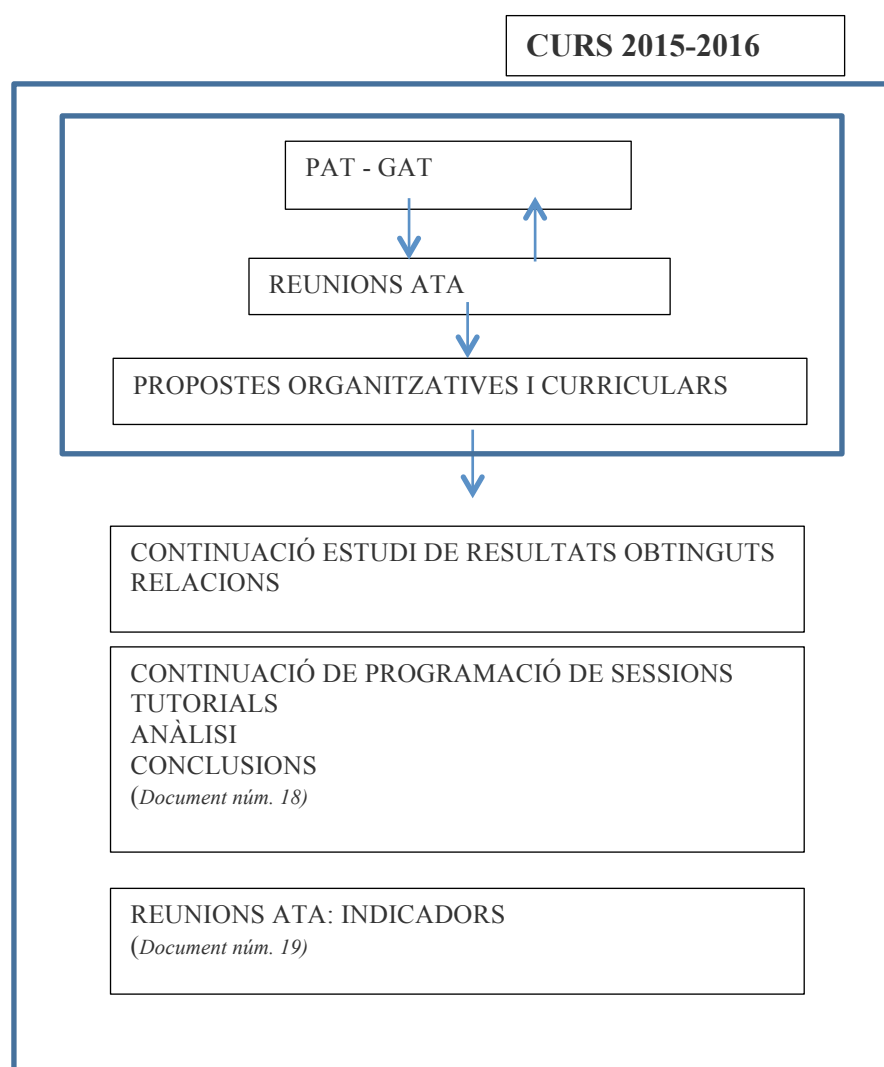
El curs és introductori i bàsic, i s'ha volgut iniciar al professorat per tal que elabori algun curs que sigui del seu interès en la plataforma.

Des del Conservatori i des dels interessos i personalment com a instigadora del projecte de tutoria presentat, és evident que vaig ajudar a impulsar un moodle de tutoria per al nostre Conservatori. En l'apartat final de la tesi (apartat 11.3) que fa referència a prospectiva i intencions de futur es comenta que volem que sigui aquesta nova eina pel nostre centre

8.6.3 Anàlisi i conclusions del curs 2015/2016

Per al curs 2015/2016 ens vàrem plantejar la finalització de l'experimentació en el centre per poder tancar l'estudi i donar uns resultats i uns conclusions finals que aglutinessin els sis cursos que havíem treballat en el projecte de tutoria. En base a l'experimentació ens hem adonat que l'aplicació del projecte va haver de considerar les resistències que suposa tot canvi, que després va anar seguit d'una etapa de molt canvis i d'un dinamisme de propostes i d'accions, per concloure en els últims dos anys amb una estabilitat de les accions i una diferent assumpció de rols.

En el curs 2015/2016 s'ha treballat en els aspectes que queden reflectits en el següent esquema:



Gràfic 20 - Esquema d'accions realitzades. Curs 2015-2016.

Conclusions del curs 2015/2016:

1) En relació *al professorat* hem obtingut els següents resultats:

- la xarxa d'autoformació ha continuat amb un treball intens i aprofundit;
- el reconeixement de la figura de tutor transversal per part del claustre ha augmentat;
- hi ha més compromís amb la tasca part dels tutors, això ha incidit en la configuració del perfil personal de tutor i la consideració de professionalitzar la tasca;
- s'ha constatat reconeixement de les funcions del tutor i de les competències per la tasca.
- les pràctiques de tutoria compartida han agafat més presència en el centre.

2) En relació *al PAT i GAT*:

- s'han elaborat models de fitxes de tutoria pels alumnes de 5è i 6é;
- la junta d'avaluació inicial ha quedat establerta en el calendari anual del curs;
- s'ha iniciat la implementació informàtica de la fitxa de registre tutorial per tal de facilitar la transferència a altres tutors;
- s'ha continuat amb elaboració d'unitats didàctiques de temes transversals;
- les reunions dels grups docents s'han implementat en el pla anual de centre;
- les Juntes d'avaluació organitzades amb criteri més qualitatiu funcionen exitosament;
- el criteri d'agrupament segons afinitats instrumental s'ha establert com a criteri de centre per fer els grups de tutoria;
- la utilització de la prestació de comentaris del programa informàtic per tal de facilitar les tasques de tutoria compartida no ha resultat eficaç i s'està buscant altres programaris que s'adeqüin a la tasca que hem de fer;
- la formació en moodle ha suposat nous reptes pel centre quan a la seva implementació.

3) En relació *als alumnes i les famílies*:

- el calendari de tutories individuals fixat amb el tutor es fixa l'inici de curs;
- s'ha creat la xarxa de delegats d'alumnes com a resultat de la dinamització potenciada per l'acció tutorial;
- la integració i reconeixement de la funció de la tutoria;
- l'adequada gestió de certs conflictes (canvi de professor per exemple) ha estat un element de consolidació del projecte de tutoria, on els processos de vinculació alumne-tutor han estat determinants;

- els temes transversals amb continguts musicals han interessat molt a l'alumnat i és una eina motivadora per l'assistència a les tutories de grup;
- la potenciació de l'autoavaluació;
- la participació de les famílies en la vida del centre augmenta des de les activitats organitzades per l'AMPA i els pares i mares: concurs de relats, concurs del logo, intercanvis, etc.

4) En relació al centre:

- la personalització i les estratègies comunicatives han fet que la implicació de tots els agents provoqui un compromís entre alumnat, professorat i famílies que ens porta al desenvolupament del centre i a una prospectiva de creixement institucional.
- el benestar dels diferents estaments és demostrable, allò ha fet incidència amb un millor clima de centre i una cultura compartida.

5) Les categories que han tingut presència durant el curs 2015/2016 han estat:

CATEGORIES CURS 2015-16	
<ul style="list-style-type: none"> - Identitat - Acció comunicativa - Benestar - Tutoria compartida - Organització - Competències - Professionalització - Acció tutorial - Funcions 	<p><i>Van sorgir curs 2010/2011</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilitat de l'alumne - Documentació tutorial - Tutoria grupal - Tutoria individualitzada - Juntes d'avaluació - Cultura de centre - Protocols d'acció - Prospectiva - Perfil 	<p><i>Van sorgir curs 2011/2012</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> - Activitats didàctiques - Agrupament - Vinculació - Dinamització 	
<ul style="list-style-type: none"> - Temes transversals - Suport informàtic - Grups docents 	<i>Van sorgir curs 2012/2013</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Treball en equip - Autoavaluació - Autoformació 	<i>Van sorgir curs 2013/2014</i>

Quadre 44 – Presència de les categories. Curs 2015-2016.



Durant el curs 2015/2016 no han sorgit noves categories. Del quadre total que vam apuntar al finalitzar el curs 2013/2014 de 32 categories, hi ha 4 categories que no surten al llistat anterior. Aquests quatre categories no s'analitzen aïlladament però tenen una incidència fonamental en la resta que sí han estat anomenades. Ens referim a les categories:



- en la consideració d'una dimensió de Projecció de la tasca: model.
- en la consideració d'una dimensió d'Organització i gestió: logística.
- en la consideració d'una dimensió de Clima de centre: atenció a la diversitat / rendiment acadèmic.

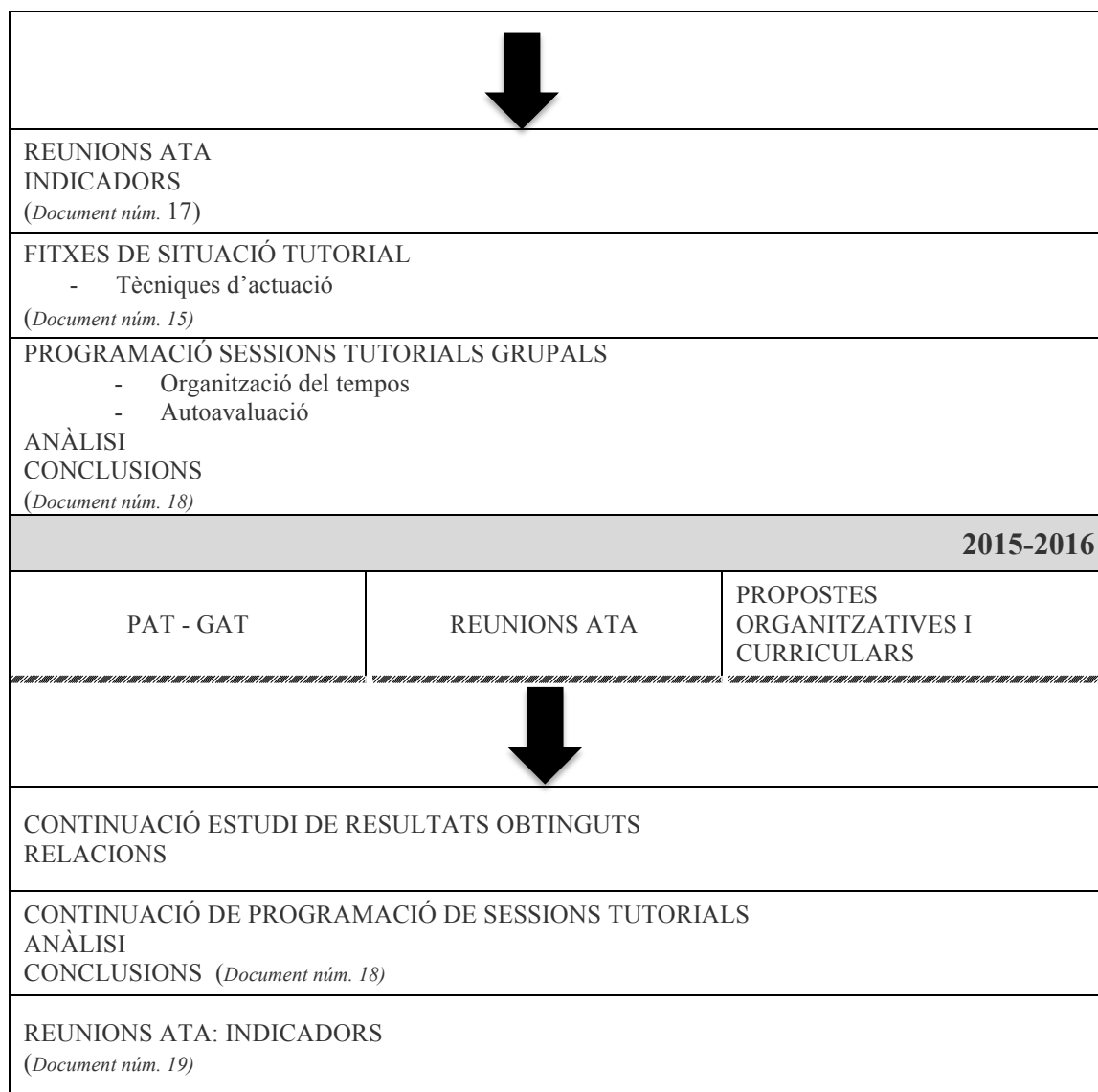
8.7 Quadre- resum procés

8.7.1 Quadre-resum del procés.

La recerca feta al llarg de sis cursos acadèmics (des del 2010/2011 fins el curs 2015/2016) ha proporcionat elements d'anàlisi del fet estudiat a partir del qual hem pogut extreure resultats i conclusions. Recordem doncs a través del següent esquema el procés temporal realitzat:

2010-2011	
REUNIONS GRUP DE TREBALL	PAT
	CURS FORMACIÓ
	
TRANSCRIPCIÓ REUNIONS GRUP DE TREBALL: ANÀLISI <i>(Document núm. 1)</i>	
DEFINICIÓ PAT <ul style="list-style-type: none"> - BASES - ANÀLISI - COORDINACIÓ <i>(Document núm. 2)</i>	
DEFINICIÓ INDICADORS CURS FORMACIÓ. Primera formació <i>(Document núm. 3)</i>	
2011-2012	
CURS FORMACIÓ	CONCRECIÓ PAT i GAT
	REUNIONS ATA
	
DEFINICIÓ INDICADORS CURS FORMACIÓ <i>(Document núm. 4)</i>	
GUIA D'ACCIÓ: INDICADORS <i>(Document núm. 5)</i>	
REUNIONS ATA: INDICADORS. <i>(Document núm. 6)</i>	
DEFINICIÓ QÜESTIONARI OBERT PER A TUTORS <i>(Document núm. 7)</i>	
OBTENCIÓ DADES QÜESTIONARI OBERT PER A TUTORS. ANÀLISI <i>(Document núm. 7)</i>	
2012-2013	
PAT	GAT

GRUP ATA FORMACIÓ AUTODIDACTA		
		
ACCIONS I DOCUMENTACIÓ PER ALUMNAT TUTORIES GRUPALS		
REUNIONS ATA INDICADORS <i>Document núm. 9)</i>		
DEFINICIÓ QÜESTIONARI TANCAT PROFESSORAT OBTENCIÓ DADES ANÀLISI <i>Document núm. 10)</i>		
2013-2014		
PAT	AUTOFORMACIÓ GRUP ATA	
	REUNIONS GRUP ATA	
ACCIONS INNOVADORES TUTORIALS		
PER CLIMA CENTRE	PER ALUMNAT	FITXES TUTORIA
		
DEFINICIÓ QÜESTIONARI OBERT CLAUSTRE ANÀLISI CONCLUSIONS <i>(Document núm. 11)</i>		
DEFINICIÓ QÜESTIONARI TUTORS: CREATIVITAT ANÀLISI CONCLUSIONS <i>(Document núm. 12)</i>		
DEFINICIÓ QÜESTIONARI SEMIOBERT ALUMNAT OBTENCIÓ DADES ANÀLISI <i>(Document núm. 13)</i>		
REUNIONS ATA INDICADORS <i>(Document núm. 14)</i> ANÀLISI CONTINGUT		
ESTUDI LONGITUDINAL RENDIMENT ACADÈMIC ALUMNAT <i>(Document núm. 16)</i> INDICADORS <i>(Document núm. 14)</i> ANÀLISI CONTINGUT		
FITXES DE SITUACIÓ TUTORIAL - Tècniques d'actuació <i>(Document núm. 15)</i>		
2014-2015		
PAT - GAT	REUNIONS ATA	PROPOSTES CURRICULARS



Gràfic 21 - Resum del procés de recerca.

8.7.2 Les categories i sinopsi del procés emergent de categories

L'estudi de les dades obtingudes des dels diferents nivells de la anàlisi ens ha permès donar solidesa i consistència als resultats i conclusions que han derivat del procés de recerca.

Els diferents nivells d'anàlisi, encara que independents, suposen l'edificació d'uns i els altres per tal de construir a través de la inducció i l'abstracció un sistema de categories. Entenem la *categoria* com aquella unitat d'anàlisi bàsica on els seus elements estan

implícits en l'estudi (en el nostre cas en l'Acció de Tutoria) i que comparteixen característiques comunes i agrupables.

En un primer nivell d'abstracció, l'anàlisi de cada instrument s'ha considerat individualment amb l'objecte de conèixer en profunditat el significat que s'amagava al darrera de cadascuna de les expressions i respostes dels informants (que hem anomenat descriptors emergents) i s'ha fet tenint en compte el context, l'informant i el moment temporal. Aquests descriptors ens han donat informació sobre els distints indicadors que responen a diferents àmbits: el tutor, l'organització, la pròpia acció tutorial, etc. La informació la hem extreta dels qüestionaris i l'anàlisi de documents (d'actes de reunions, de documents creats per al centre (PAT i GAT) així com dels diaris de la formació) en els quals ens hem basat per extreure dades en relació als indicadors que es relacionen en el següent quadre:

INDICADORS	INSTRUMENTS		
	Qüestionaris	PAT GAT	Actes reunions Formació
Percepció	document núms. 11-7-13	documents núms. 2 - 5	Actes ATA (documents núms. 6-9-14-16-17-19 Diaris de la Formació (documents núms. 3-4)
Consens	document núm.11		
Comunicació	document núm.10-13		
Realitat pràctica	document núms.11-12-7-10- 13		
Necessitats	document núm.11-13		
Resultats	document núms. 11-12- 13		

Quadre 45 - Indicadors i instruments per l'estudi

Aquestes dades des del punt de vista de l'anàlisi practicat han estat fonamentalment de dos tipus en funció del seu caràcter si és quantitatiu o qualitatiu.

Les dades quantitatives condensades en registres s'han obtingut a partir de:

- dos qüestionaris (professorat –tutor i alumnat) que van ser codificats i sotmesos a anàlisi estadístic: freqüències i percentatges, i mesures de tendència central com mitjanes, medianes i modes per a l'estudi dels ítems.

- d'un mostreig a l'atzar d'alumnat dirigit a fer un estudi comparatiu de dos moments diferents per tal d'analitzar el rendiment acadèmic relacionat amb la tutoria a on es va aplicar la prova paramètrica T Student.

Les dades qualitatives a mesura que es van anar obtenint la informació, es van transcriure i es va fer el buidat de significats, la qual cosa ha suposat una gran quantitat de temps i esforç de la investigadora. Aquests dades han sorgit de:

- l'anàlisi de documents i de les actes de les reunions,
- tres questionaris oberts (dirigits al professorat i al claustre en moments distints) on s'ha treballat en base als descriptors emergents.

Dels descriptors emergents i dels registres hem pogut establir els distints *indicadors*.

En un segon nivell d'abstracció s'ha elaborat un *sistema de 32 categories*.

En el quadre següent juntament amb la citació de la categoria, s'inclou una definició operacional de cadascuna d'elles, indicant com les trobem en la realitat segons el marc teòric al que hem fet referència a la segona part de la tesi i que s'ha relacionat amb els indicadors sorgits en la recerca al centre.

Cada categoria s'ha construït operacionalment en el sentit d'establir de manera unívoca contingut i límits. Amb aquest sistema s'ha analitzat tota la informació obtinguda, quedant classificada i a l'espera de la definició de les conclusions en relació als objectius inicials de la recerca.

En un tercer nivell i com a macroanàlisi de l'estudi, aquestes *32 categories* s'han distribuït en **5 DIMENSIONS** que han estat els eixos d'estudi en la recerca, és a dir en la implementació d'un pla de tutoria en un centre de formació professional de música. En aquest nivell superior les 5 dimensions agrupen les 32 categories.

DIMENSIÓ	CATEGORIES	DESCRIPCIÓ
TUTOR: Acull tots aquells elements que fan possible configurar el perfil del tutor i el seu	1.- IDENTITAT	Conjunt de característiques que fan que el tutor es reconegui a ell mateix en l'exercici de la seva tasca
	2.- PERFIL	Conjunt de qualitats personals

marc competencial		que caracteritzen la figura de tutor
	3.- COMPETÈNCIES	Conjunt de coneixements que el tutor necessita per a poder comunicar-se eficaçment i adequadament amb l'alumnat i el professorat.
	4.- PROFESSIONALITZACIÓ	Significa donar caràcter de professió al tutor. Per la qual cosa es prèvia una formació com a qualsevol altra professió
PROJECCIÓ DE LA TASCA: Fa referència a aquells apartats que fan possible configurar el pla d'acció. El caràcter generatiu i inductiu de la tasca obliga a incorporar aspectes de procés, on el seu contingut fa concretar l'edificació particular de la tasca en cada cas.	5.- FUNCIONS DE LA TUTORIA	Fa referència als distints tipus d'intervenció que poden fer les tutors: assessorar, coordinar, informar, diagnosticar, avaluar, organitzar, etc.
	6.- ACCIÓ TUTORIAL	La entenem com la manifestació i manera d'obrar en l'acompliment d'una funció tutorial
	7.- MODEL TUTORIAL	Es tracta del prototip adoptat en el nostre centre -CMMB- per tal d'aglutinar l'acció de la tutoria. Parlem d'un model transversal de tutor.
	8.- TUTORIA COMPARTIDA	Visió de que la tutoria s'ha de considerar com una tasca en la que tot el professorat n'és responsable
ORGANITZACIÓ I GESTIÓ: Recull aquells elements que filen el procés d'implementació i per tant agrupa els factors constituents més dinàmics de	9.- LOGÍSTICA DE LA TUTORIA	Organització dels espais i horaris necessaris per a dur a terme l'activitat tutorial. Responsable
	10.- TUTORIA INDIVIDUAL	És la trobada o entrevista a mb un sol alumne per fer acció tutorial
	11.- TUTORIA GRUPAL	És la sessió amb el grup d'alumnes que cada tutor tutoritza
	12.-AGRUPAMENT D'ALUMNAT	Fa referència als criteris que es segueixen per constituir ells grups de tutoria del CMMB
	13.- GRUP DOCENT	És el conjunt de professors que té cada alumne. Per la singularitat dels ensenyaments musicals, en el CMMB existeixen molts grups

l'experiència		docents i un professor pot formar part de molts d'ells.
	14.- JUNTA D'AVUACIÓ	És la reunió del grup docent quan es constitueix per dur a terme activitats d'avaluació de l'alumne
	15.- DOCUMENTACIÓ I REGISTRES DE L'ACCIÓ TUTORIAL	Ens referim a tots els documents necessaris per a dur a terme accions tutorialis i per a la preservació i transferència de la informació
	16.- SUPORT INFORMÀTIC	Programari per tal de portar a terme el registres tutorialis dels alumnes i el treball on-line de tutoria
	17.- PROTOCOLS PER L'ACCIÓ	Pla precís i detallat de les accions tutorialis a fer i com fer-les
	18.- ACTIVITATS DIDÀCTIQUES	Una activitat didàctica reflexa en la pràctica una intencionalitat i una fita. Una activitat s'ha d'entendre com una de les parts en que es configura una unitat de treball docent (unitat didàctica) a través de la qual s'articula una tasca
	19.- TEMES TRANSVERSALS	Són un conjunt de continguts associats a la formació integral de la persona que estan lligats al context social i que han de formar part de les activitats programades en el currículum
	20.-ORGANITZACIÓ TUTORIAL	És l'estructura i les parts del programa d'acció tutorial amb la indicació funcional que els correspon a cadascuna d'elles
CLIMA DE CENTRE: Tracta dels aspectes comunicatius que ajudaran a l'èxit i a la comprensió del model de tutoria	21.-ACCIÓ COMUNICATIVA	La entenem com a transmissió d'informació per una banda i per l'altra com a efecte de la pròpia acció considerant les relacions que s'estableixen en tot procés comunicatiu
	22.- VINCULACIÓ	Significa quin tipus de lligam establim en una relació personals

<p>Inclou aquells elements que es refereixen als resultats i fites aconseguides o no assolides. Per tant reflexa la incidència del projecte no solament amb la consecució dels objectius fixats sinó que inclou qualsevol aspecte que sigui considerat com impacte en els implicats (comunitat educativa i clima de centre en últim terme)</p>		
	23.- DINAMITZACIÓ	Significa augmentar l'eficàcia i la motivació per fer distintes accions o propostes
	24.- ATENCIÓ A LA DIVERSITAT	La entemem com valor afegit que comporta atenció personalitzada i redueix les barreres per a l'aprenentatge i la participació a l'enriquir les perspectives d'acció.
	25.- RESPONSABILITAT	És la capacitat que té tota persona de conèixer i d'acceptar les conseqüències d'un acte propi conscient i lliure.
	26.- TREBALL EN EQUIP	El treball en equip és el treball fet per diverses persones on cadascú fa una part però tots segueixen un objectiu comú
	27.- CULTURA DE CENTRE	És el conjunt de codis assumits i dinàmiques implícites sobre les que les persones que formen la comunitat educativa actuen,
	28.- RENDIMENT ACADÈMIC	Fa referència a l'avaluació dels coneixements adquirits en l'esfera acadèmica. Suposa la capacitat de l'alumne per respondre als distintes estímuls educatius
	29.- BENESTAR DOCENT	És un procés permanent orientat a crear, mantenir i millorar les condicions que afavoreixin el desenvolupament del professorat i del tutor/a. La finalitat és elevar els nivells de satisfacció, eficàcia, eficiència, efectivitat i identificació amb la funció que ha de fer al centre
	30.- PROSPECTIVA	La entenem com la conseqüència natural de les accions fetes. Per tant des del nostre anàlisi projectem quines conseqüències tindrà el PAT en el centre-CMMB- a curt, mitjà i llarg termini.
		La entenem les accions que fa

FORMACIÓ: En aquesta dimensió es tracten els elements que són necessaris per al professorat per tal de ser competent com a docent. (noves competències per al professorat)	31.- AUTOFORMACIÓ	cada tutor per formar-se per iniciativa pròpia
	32.- AUTOAVALUACIÓ	És l'avaluació efectuada per un mateix dels propis coneixements. La capacitat per autoavaluar-se és una competència necessària que queda implícita en el procés reflexiu sobre la pràctica docent.

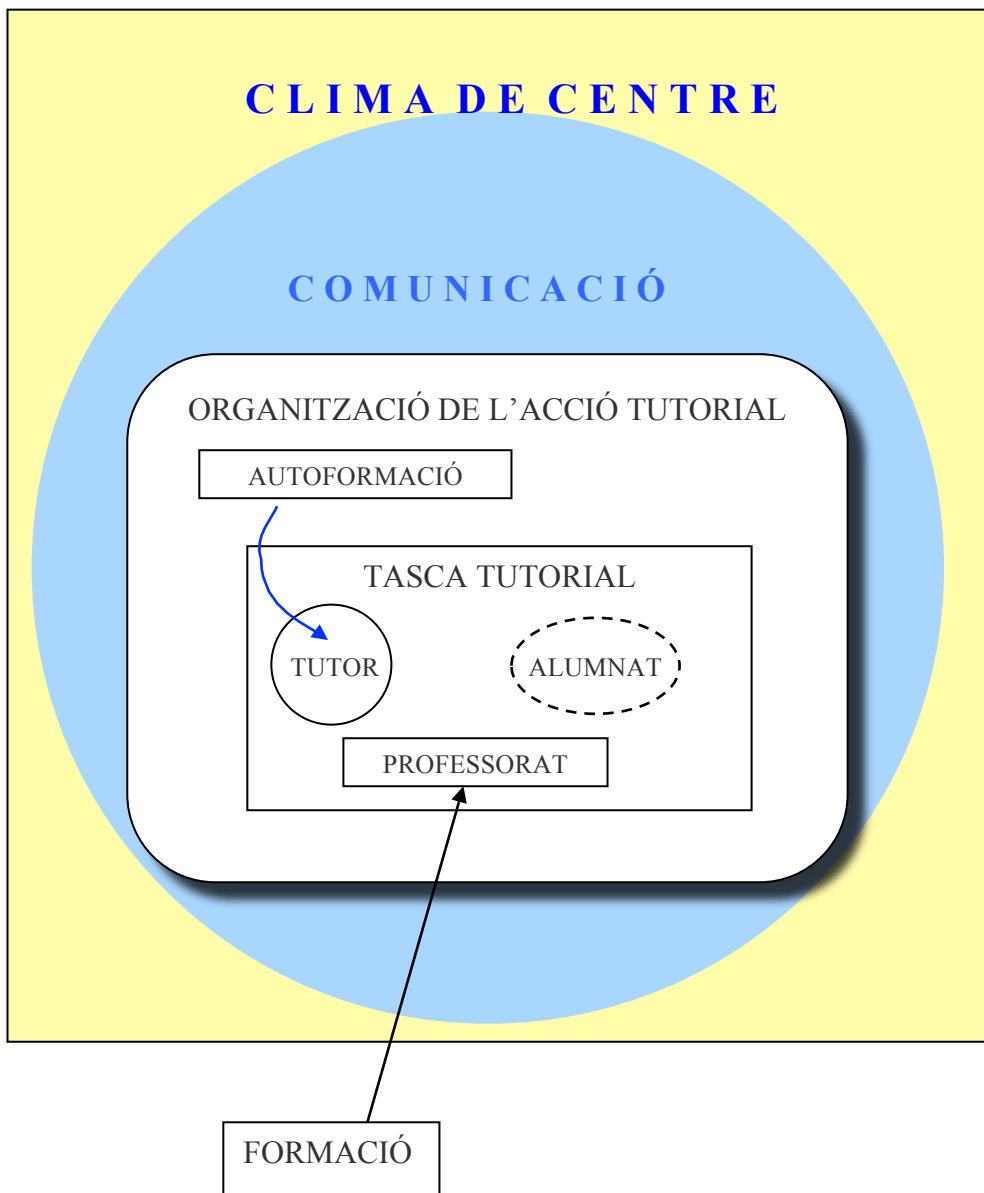
Quadre 46 - Descripció de les categories.

En el següent quadre es fa la concreció dels distints nivells d'anàlisi:

NIVELLS D'ANÀLISI DE DADES		NIVELL D'ELABORACIÓ
I NIVELL		
Dades qualitatives ↓ descriptors emergents	Dades quantitatives ↓ anàlisi estadístic	Obtenció dels INDICADORS
Indicadors		
II NIVELL		
Triangulació temporal Triangulació estadística Triangulació d'informants		SISTEMA DE CATEGORIES
III NIVELL		
Integració dels resultats de la recerca amb el marc teòric		DIMENSIONS I CONCLUSIONS FINALS

Quadre 47 - Nivells d'anàlisi de les dades

Les dimensions de l'estudi se superposen en un entramat interrelacionat on el sistema connecta els canvis i a on qualsevol acció en una dimensió afecta a les altres creant una entropia que desenvoluparà mecanismes d'adequació institucionals que portin de nou a l'equilibri.



Gràfic 22 - Interrelació de les dimensions de l'estudi.

-QUADRE DEL PROCÉS EMERGENT DE CATEGORIES

S'especifica amb categoria escrita el curs que ha sorgit i amb una creu (x) quan s'ha mantingut o ha reaparegut.

	2010/2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016
TUTOR	identitat	X			X	X
	competències	X	X			X
	professionalització	X	X	X		X
		perfil	X			X
PROJECCIÓ A LA TASCA	acció tutorial	X			X	X
	funcions	X	X			X
	tutoria compartida	X	X	X	X	X
	model	X				
ORGANIT- ZACIÓ	organització				X	X
		logística	X		X	
		tutoria individual	X	X	X	X
		tutoria grupal	X	X	X	X
		agrupament	X			X
		junta d'avaluació	X	X	X	X
		documentació	X	X	X	X
		protocols	X		X	X
		activitats didàctiques	X		X	X
			grups docents		X	X
			suport informàtic	X	X	X
			temes transversals	X	X	X
CLIMA DE CENTRE	acció comunicativa	X	X	X	X	X
	responsabilitat	X	X	X	X	X
	benestar	X	X	X	X	X
	prospectiva	X			X	
		cultura de centre			X	X
		vinculació				X
		dinamització	X	X		X
			atenció a la diversitat	X		
				treball en equip	X	X
FORMACIÓ	formació			autoformació	X	X
		formació		autoavaluació	X	X

Quadre 48 - Quadre del procés emergent de categories .

Com a comentaris al quadre que acabem de presentar, es constata que en les categories que fan referència a organització és en els curs 2011/2012 i 2012/2013 (corresponents als dos primers anys d'aplicació) on el treball en aquest aspecte ha estat més intensiu i ha donat com a resultat documentació i estructuracions diferents en la logística al centre. En el cursos posteriors s'han mantingut les propostes organitzatives, readaptant-les i millorant-les.

En l'aspecte comunicatiu ha estat en els tres últims cursos (des del 2013/2014) quan s'ha treballat més, ja que una vegada establertes les línies organitzatives d'acció tutorial, s'han pogut implementar noves estratègies comunicatives i de treball en equip, així com ressaltar aspectes formatius del professorat.

9. CONCLUSIONS

Finalitzada la recerca exposem les conclusions.

Aquestes les estructurarem en tres àmbits:

- generals, que fan referència a la finalitat del treball expressada a l'inici de l'estudi,
- en relació als objectius i les seves concrecions en els diferents aspectes tractats i que desenvolupen la finalitat de l'estud,
- altres conclusions que, al nostre entendre, complementen i amplien els resultats de l'estudi.

9.1 Conclusions generals

La finalitat pretesa, a través d'aquesta recerca era la següent:

“ Definir i implantar les bases d'un Programa Integral de Pla d'Acció Tutorial - PIAT- per un centre de formació musical - Conservatori Municipal de Música de Barcelona – determinant les estratègies bàsiques apropiades que optimitzin el rendiment i el desenvolupament personal de l'alumnat establint una major cultura de centre i de compromís de la comunitat educativa amb la Institució”

Obtenim les següents conclusions:

1.- Es defineix un programa integral per l'acció tutorial en el CMMB a partir de la pròpia singularitat de la formació musical del centre. Aquest model queda exposat en la quarta part de la tesi on es presenta la proposta de PIAT.

2.- El PIAT del CMMB constata una optimització dels rendiments i del desenvolupament personal dels alumnes en els aspectes:

- increment de les qualificacions mitjanes de curs de l'alumnat que ha seguit integrament el programa de tutoria (apartat 8.4.4).
- millora de l'interès i motivació de l'alumnat per l'estudi (apartat questionaris 8.4.3).
- la implicació dels alumnes en la tutoria és màxima i presenten una més gran maduresa en les manifestacions musicals, en converses, en presentacions públiques, en les intervencions en el grup classe i en el "*saber estar*" (apartat 8.4.3 i 8.4.5).

3.- El PIAT ha donat lloc a una major cultura de participació i compromís de la comunitat educativa (professorat, alumnat, famílies, equip directiu i departaments didàctics). Amb un efecte dual -extern – intern-, ha provocat en el centre:

- cohesió de la comunitat educativa.
- reconeixement de la marca "Conservatori" donades les millores pedagògiques i d'acció tutorial realitzades que li donen entitat en el seu nou enfoc.

4.- El document PAT dóna directrius i estratègies d'acció adequades per dur-lo a terme en el CMMB. La següent seqüència temporal ens indica com s'han projectat les accions:

- s'inicia amb la Guia d'Acció Tutorial elaborada el curs 2011/2012 per el grup ATA, la qual s'ha anat adaptant als canvis però mantenint la seva essència inicial: ser pràctica i útil.
- es continua amb la proposta curricular de tutoria i amb l'elaboració de fitxes de situacions tutorial.

5.- El programa d'acció tutorial es consolida i s'integra en el Centre amb la implicació del professorat en la seva creació, avaluació i millora. Això es detecta per:

a) la normalització de l'acció tutorial en el Conservatori. Hi ha una sèrie d'indicadors que ens ho han fet palpable que són:

- la presència i la implicació dels tutors en els processos de matrícula.
- el nombre de consultes ateses pels tutors vingudes de les famílies.
- el tutors s'ha convertit en un element de referència per l'alumnat i, a ell/a s'ha adrecen en primera instància.
- el professorat es dirigeix al tutor també en primera instància.
- el nombre de reunions de grups docents s'incrementa cada curs i no estant lligades a aspectes de l'avaluació.

b) l'augment de sol·licituds per ser professor-tutor/a cada curs

c) increment de la comunicació en el centre (professorat/alumnat, tutors/famílies, direcció/AMPA/ tutors, administració/professorat/direcció) que suposa més accions realitzades en conjunt. En són exemple:

- concerts amb la participació de professorat i alumnat.
- concerts d'alumnat organitzats per l'AMPA.
- proposta i organització conjunta (AMPA/ administració i professorat) de cursos de formació sobre comunicació.
- sortides a fora del centre a concerts i master-classes dels nostres alumnes acompanyats de professorat.
- intercanvis amb altres centres de professorat i alumnat.
- conferències i xerrades organitzades des de l'Àrea de tutoria dirigides a professorat i famílies.

d) l'acció tutorial és un element que té la consideració de "*procés educatiu*" en el context del Conservatori, i per tant, ha entrat en la consideració de ser altament important. Això es comprova en dos aspectes:

- el nombre de consultes adreçades als tutors i a la resta de professorat de temes que no són estrictament de formació musical.
- integració de les famílies en les activitats del centre a partir de les accions que es porten a terme en la tutoria.

6.- El PIAT del CMMB ha establert estratègies que han suposat la millora de la comunicació entre els estaments del centre i la comunitat educativa. En aquest aspecte podem apuntar:

- la planificació, l'organització i la realització conjunta (direcció, PAS, AMPA, pares i mares i alumnat) d'una jornada de portes obertes anual.
- els concerts setmanals que els alumnes ofereixen al barri, anomenats *50' Joves* que s'organitzen des de l'Àrea de tutoria i Avaluació.
- la col.laboració de la direcció amb l'AMPA per a l'organització dels Jocs Florals del Conservatori amb concursos d'escriptura, música i pintura, i amb la participació de personalitat externes. Des de la tutoria s'informa a l'alumnat per a poder-hi participar.

7.- El PIAT del centre ha marcat necessitats específiques de formació en aspectes pedagògics i de tutoria. Aquesta realitat ha donat lloc a:

- crear una Àrea de Tutoria amb caràcter d'organ estable i transversal a l'organització per departaments didàctics del CMMB.
- establir l'Àrea de Tutoria com a grup de treball de recerca dins del CMMB adreçada a la formació musical.
- atorgar les funcions de planificar, implementar, avaluar i revisar tota l'acció tutorial del Centre a l'Àrea de Tutoria.
- conscienciar al professorat del que significa ser docent en el segle XXI i de la necessitat de la formació continua en aspectes pedagògics.
- constituir una xarxa d'autoformació en acció tutorial per centres de formació musical amb el professorat- tutor del Centre.

8.- El PIAT i el PAT del CMMB dóna bases i directrius per definir altres PAT de centres de formació musical

Es plantegen les línies bàsiques del que ha de ser la tutoria en un centre de formació musical en base a aquesta experimentació (cap. 10).

Finalment, fonamentats pels punts anteriors afirmem que el **Programa Integral d'Acció Tutorial en el CMMB que s'ha establert com una estratègia d'acció des dels agents bàsics de la formació (professorat i alumnat) ha optimitzat la comunicació de tota la comunitat educativa que ha absorbit les seves dinàmiques les quals han influït en el Centre per millorar-lo i participar en el creixement institucional del CMMB.**

9.2 Conclusions específiques en relació als objectius

De la finalitat de l'estudi sorgeixen uns objectius (*capítol 1.3*). De cadascun s'obtenen les següents conclusions:

Objectiu a) *Indicar els fonaments bàsics i conceptuals sobre la tutoria que han de ser contemplats i adequats a la proposta de pla d'acció per un centre de formació musical.*

- El projecte d'acció tutorial del CMMB s'ha definit en funció de la fonamentació científica sobre l'Orientació i la Tutoria i s'han estudiat les bases científiques i conceptuals essencials per poder definir el PAT i portar a terme la seva projecció en el CMMB. No s'ha trobat cap centre de formació musical on tinguin un PAT adequat a la formació musical. Sí que s'ha vist indicis projectats solament a l'orientació professional en la formació superior. També hem trobat alguns centres de formació professional on existeixen PAT però que són còpia dels supòsits d'un projecte de tutoria de l'educació secundària i per tant gens adaptats al context del centre formatiu ni al tipus d'ensenyament que es fa que és el musical.

Objectiu b) *Extreure del propi centre les percepcions i reflexions, així com les aportacions que es facin per tal de reeixir un pla d'acció tutorial adequat i contextualitzat.*

- El projecte d'acció tutorial del CMMB s'ha elaborat en funció del context del Centre. L'elaboració del PAT ha sorgit de la cerca de respostes del professorat de com fer la tutoria en un centre de formació musical. Els supòsits que fonamenten el PAT del CMMB són les pròpies necessitats i per tant ha nascut del propi context (*apartats 8.1.2 / 8.2.1 que fan referència als dos primers cursos de*

treball en l'elaboració i aplicació del PAT). El PAT del CMMB és adequat per a la formació de músics, ja que contempla l'especificitat de la formació musical i la singularitat del Conservatori- CMMB.

Objectiu c) *Confegir un pla de formació del professorat del centre en tutoria integrada en el currículum.*

- Per la definició, comprensió i desenvolupament del PAT és necessària la formació externa i interna- autoformació del professorat. En aquest sentit:

- es realitza formació específica en tema de la tutoria al llarg de dos cursos acadèmics (*apartats 8.1.3 i 8.2.2*).
- es crea la xarxa d'autoformació en tutoria que es constitueix com a grup d'investigació dintre de l'Àrea de Tutoria del CMMB (*apartats 8.3.3/8.4.2 / 8.5.3 i 8.6.2*).
- es considera en tot moment el lligam dels aspectes formatius amb el context del centre.
- el professorat al llarg dels cursos que dura la recerca adquireix més coneixement i consciència de la tasca de tutoria i de la necessitat de tenir competència professional com a tutor/a.
- el professorat- tutor desenvolupa la seva identitat de tutor i al final del període de recerca constatem que l'ha assolit.
- S'han concretat quines qualitats i capacitats personals ha de posseir un tutor: honradesa, capacitat comunicativa, proximitat, compromís...
- es treballa en el concepte de responsabilitat compartida de la tutoria.
- s'han elaborat des de la xarxa d'autoformació fitxes de protocols a seguir (*apartats 8.4.2.3/8.5.3/8.6.2.2*).

Objectiu d) *Definir i elaborar el Pla Tutorial.*

- S'ha definit i elaborat el document PAT (*annex 1*) que recull les directrius i estratègies per fer possible la seva aplicació i que s'especifiquen en:

- els fonaments de l'acció tutorial.
- les funcions de l'acció tutorial.
- els agents.

- les conclusions i la revisió del PAT.

Objectiu e) *Projectar i implementar el Pla d'Acció Tutorial.*

- El desenvolupament del PAT comporta adoptar en la seva aplicació criteris d'eficàcia i eficiència projectats a l'alumnat que es detecten en els aspectes següents:

- registres d'acció tutorial (*apartat 8.5.2.5*).
- guia de l'acció tutorial (*annex 2*).
- l'acció tutorial, eficient i eficaç, en la resolució de dubtes, en l'acompanyament i assessorament, etc (*8.4.3 anàlisi del documents núm. 13: qüestionari a l'alumnat*).
- planificació curricular de l'àrea de tutoria (*cap. 10*)
- arxiu de situacions tutorial (apartats *8.4.2.3/8.5.3/8.6.2.2*).

Objectiu f) *Conèixer resultats de l'aplicació del programa integral de tutoria (PIAT) i quina projecció té en el rendiments i centre desenvolupament personal de l'alumnat i la motivació per l'estudi.*

- Hi ha hagut una millora del rendiment acadèmic dels alumnes que han seguit el programa de tutoria (apartat 8.4.4.1) i el benestar docent i el clima del centre s'han optimitzat. Això és patent en els resultats dels qüestionaris que corresponen al professorat i tutors. (*apart. 8.3.4 / 8.4.5 i 8.4.6: documents nùms. 10/11 i 12*).
- La motivació i interès són elements essencials per a la creació, desenvolupament i innovació del PAT.
- La tutoria compartida s'ha establert com una dinàmica de centre.
- És patent la necessitat d'un programari informàtic potent en gestió de dades tutorial que possibiliti la connexió entre grups docents, alumnes i tutors.

Objectiu g) *Definir les línies d'un model transferible a altres centres de les mateixes característiques.*

- Es proposa unes directrius de Pla Tutorial per a centres de formació musical.

- Es fa una proposta de currículum per desenvolupar l'acció tutorial en centres de característiques similars. Per això s'estableixen les línies bàsiques en la concreció curricular i organitzativa de la tutoria.

9.3 Altres conclusions en base a les categories de l'estudi

D'aquest estudi han sorgit altres conclusions a més de les expressades anteriorment. Les obtingudes curs per curs han estat presentades en els apartats 8.1.4, 8.2.5, 8.3.5, 8.4.7, 8.5.4, 8.6.5. Cadascuna d'elles foren utilitzades com a base en el següent curs per continuar la recerca. No obstant hi ha un seguit de dades i resultats que s'han donat al llarg del període 2010- 2016. A continuació els exposem:

1.- S'han trobat 32 categories¹⁷ rellevants - *unitats d'anàlisi bàsiques implícites en l'acció tutorial*- que han estat considerades en tot el Programa d'Acció Tutorial i la seva projecció. El quadre següent especifica aquestes categories i llurs àmbits:

CONCLUSIONS PER ÀMBITS	DIMENSIONS DE L'ESTUDI	CATEGORIES (en correspondència als paràgrafs 5 dels apartats de conclusions de cada any acadèmic: vejis 8.1.4/ 8.2.5/ 8.3.5 //8.4.7/ 8.5.4/ 8.6.3/)
PIAT I PAT (corresponen als paràgrafs 2 dels apartats de conclusions de cada any acadèmic: vejis 8.1.4/ 8.2.5/ 8.3.5 //8.4.7/ 8.5.4/ 8.6.3/)	TUTOR	Identitat Perfil Competències Professionalització
	PROJECCIÓ DE LA TASCA	Funcions Acció tutorial Model Tutoria compartida
	ORGANITZACIÓ I GESTIÓ:	Logística Tutoria individual Tutoria grupal Agrupament Grup docent Junta d'avaluació Documentació i registres Suport informàtic Protocols d'acció Activitats didàctiques Temes transversals Organització tutorial

¹⁷ la definició de cada categoria es fa a l'apartat 8.7

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT (corresponen als paràgrafs numerats amb 1 dels apartats de conclusions de cada any acadèmic: <i>vegis 8.1.4/ 8.2.5/ 8.3.5 //8.4.7/ 8.5.4/ 8.6.3/</i>)	FORMACIÓ	Formació i Autoformació Autoavaluació
CLIMA DEL CENTRE-CMMB- (corresponen als paràgrafs numerats amb 3 i 4 dels apartats de conclusions de cada any acadèmic: <i>vegis 8.1.4/ 8.2.5/ 8.3.5 //8.4.7/ 8.5.4/ 8.6.3/</i>)	CLIMA DE CENTRE	Acció comunicativa Vinculació (relació entre les persones: professors, tutors, alumnes i famílies) Dinamització Atenció a la diversitat Responsabilitat Treball en equip Cultura de centre Prospetiva Rendiment acadèmic Benestar docent i discent

Quadre 49 - Conclusions, dimensions i categories de l'estudi.

2.- De cadascuna d'aquestes categories que sorgeixen al llarg dels sis cursos es presenten diverses especificacions. El quadre següent ens indica en quin moment temporal i de quin instrument, acta, reunió, curs de formació han sorgit. També el procés longitudinal que fan:

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/216
	- Actes grup treball - Anàlisi PAT - Formació:doc.3	- Actes ATA - Anàlisi GAT - Formació:doc.4 - Doc. núm.7 (Qüestionari)	- Actes ATA - Doc. núm.10 (Qüestionari)	- Actes ATA - Docs.núms.13/11/12. - Qüestionari núm.6 - Autoformació	- Actes ATA - Autoformació	- Actes ATA - Autoformació
T U T O R	Professionalització				→	→
		Doc.7: 1.1/1.2/1.3	→	→		
	Perfil		Doc.7: 1.1/1.2/1.3	Doc.13:3	→	
	Competències	GAT Doc.7:3.2	Doc.10:2/4	Doc.11: 3	→	
F O R M A C I Ó	FORMACIÓ Doc:3		→	Autoformació		
		FORMACIÓ Doc:4	→	Autoavaluació		

T A S C A	Model			Doc.11: 1		
	Funcions		Doc.10:1	Doc.13: 1 /6/		
	Acció tutorial		Doc.10: 2			
		Tutoria compartida Doc.7:3/4		Doc.11:4 Doc.12		
O R G A N I Z A C I Ó	Organització		Doc.10: 5	Doc.13: 2/4/5/6/7		
			Temes transversals			
			Suport informàtic			
		Tutoria individual Doc.7:3.1				
		Tutoria grupal Doc.7:3.1		Doc.11:3		
			Grups docents Doc.7:3.1			
		Agrupament				
		Logística				
			Junta d'avaluació			
		Documentació GAT Registres				
		Protocols				
		Activitats didàctiques				
	C L I M A	Acció comunicativa	Doc.7: 13	Doc.10: 2	Doc.13:8	
		Cultura centre	Doc.10:3	Doc.11:2		
		Dinamització	Doc.10:3			
		Vinculació	Doc.10:3			
Responsabilitat						
Benestar						
Prospectiva						
			Atenció a la diversitat			
				Treball en equip		
			Rendiment			

Quadre 50 - Especificacions temporitzades del procés

De tot això se'n desprèn les següents conclusions que es donen en forma de quadre i en relació aspectes específics dels objectius de l'estudi

2.1 Conclusions respecte al **Programa Integral Acció Tutorial (PIAT)**

	CONCLUSIONS	En relació a l'objectiu: (s'apunta la part de l'objectiu amb que té relació)
Identitat del tutor	- <u>Es configura la identitat del tutor específica per a l'ensenyament musical a partir de l'establiment de les seves funcions en el CMMB. S'inicia la seva conceptualització el curs 2011/2012 en el grup ATA i es fa patent la construcció d'identitats a partir del curs 2014/2015</u>	objectiu c): formació objectiu d): elaboració del PAT
Perfil de tutor	- <u>Les qualitats personals del tutor del conservatori- CMMB- més valorades són: l'honestedat, la generositat, tenir unes normes d'actuació basades en la justícia i la confidencialitat. És en la formació sobre vinculació i comunicació (curs 2011/2012) que aquestes conceptes comencen a ser focus de reflexió i s'elabora la GAT i surten reflectits</u>	objectiu c): formació objectiu e): elaboració de la GAT
Competències del tutor	- <u>La figura del tutor com a professional de l'orientació i la tutoria és necessària en el CMMB. La competència professional s'adquireix amb la formació adequada i amb la reflexió sobre la pràctica docent. El tema és tractat en el transcurs de les sessions del grup de treball per l'elaboració d'un PAT (2010/2011) a on per primera vegada "es descobreix" que el tutor ha d'esdevenir un professional de la tasca tutorial i per tant es necessita fixar que ha de saber fer</u>	objectiu e): elaboració de la GAT
Professionalització del tutor	- <u>El tutor del CMMB és un professional de la tutoria per la qual cosa necessita de la formació contínua i de l'actualització al llarg de la vida professional dels seus coneixements. Aquest professional ha d'esdevenir un dinamitzador de l'acció tutorial en el CMMB i un referent per a dur-la a terme així com ha de potenciar la integració en el currículum de continguts dels</u>	objectiu c): formació

	temes transversals.	
Funcions del tutor	- <u>S'estableixen el conjunt de funcions generals del tutor d'acord amb les exposades en el marc teòric (apartat 2.2.10) i adaptades al CMMB</u>	objectiu b): adaptació al context objectiu d): elaboració del PAT
Acció tutorial	- <u>Es defineixen les accions a fer amb l'alumnat que queden especificades en la Guia de l'Acció Tutorial, en l'organització del centre i de la tutoria i en les activitats d'aprenentatge de cada unitat didàctica de tutoria</u>	objectiu e): elaboració de la GAT
Model tutorial	- <u>El model de tutoria adaptada al centre CMMB opta per la transversalitat de l'acció tutorial que es basa en la tasca de tutoria compartida i a on el tutor és l'agent aglutinador de tota l'acció.</u>	objectiu a): fonaments de l'acció tutorial objectiu b): adaptació al context
Tutoria compartida	- <u>En el centre CMMB s'implementa la tutoria compartida entre tot el grup docent com a resultat de totes les accions realitzades. Aquest repte que com imperatiu legal es va plantejar a l'inici de l'elaboració del PAT (2010/2011) ha passat a ser una dinàmica de centre que ha anat guanyant presència en el transcurs de l'aplicació del PIAT i des de les reunions de grups docents, juntes d'avaluació, reunions i entrevistes compartides amb alumnes i famílies, delegació de tasques entre professors, etc.</u>	objectiu d): elaboració del PAT objectiu e): elaboració de la GAT objectiu f): cultura de centre
Tutoria individual	- <u>L'atenció individual a l'alumnat s'ha implementat en el CMMB i aquesta suposa totes les funcions que pot fer el tutor (orientar, assessorar, informar.....). Té en compte el tractament personalitzat de cada alumne/a. El tutor treballa en primera instància segons les demandes i necessitats manifestades de cada alumne/a, però també li serveix al tutor per identificar i conèixer als seus tutoritzats</u>	objectiu e): elaboració de la GAT
Logística	- <u>L'acció tutorial s'ha de contemplar en l'organització del centre en espais i temps. És necessari assignar horaris setmanals per cursos que no se solapin amb les classes. Les aules assignades per la tutoria han de ser aules grans on es pugui fer activitats amb tot el grup i dinàmiques que incitin a la</u>	objectiu e): elaboració de la GAT

	participació.	
Tutoria grupal	- <u>La tutoria de grup aporta a l'alumnat implicació, seguretat i pertinença en el centre així com és un espai de participació i de cohesió de grup, on l'alumne sent el recolzament del seu grup d'iguals. Tot això ajuda a l'alumne a que sigui partícip de les preocupacions dels seus companys a qui uneixen interessos comuns. Tot i que l'alumnat ha plantejat l'eliminació d'aquest tipus de tutoria col·lectiva es considera que cal estudiar més temps la proposta i veure amb quins altres recursos comptaríem per assegurar els elements educatius que el grup aporta.</u>	objectiu e): elaboració de la GAT
Agrupament	- <u>L'agrupament dels alumnes en l'acció tutorial ha de ser per cursos en un primer criteri i per especialitats afins en un segon lloc.</u> Aquests criteris són eficaços, útils i eficients pel treball tutorial. Això queda demostrat pel tipus de continguts tractats adequats als nivells i per algunes de les respostes obertes que els alumnes han donat en el qüestionari (<i>document núm. 13: 8.4.3</i>).	objectiu e): elaboració de la GAT
Grup docent	- <u>S'ha establert en el CMMB el concepte de grup docent com unitat de màxima responsabilitat i compromís amb l'aprenentatge de l'alumne/a.</u> El grup docent està compost per tot el professorat d'un alumne i cal treballar per la seva cohesió d'acció. - <u>És necessari un calendari de reunions al llarg del curs.</u>	objectiu d): elaboració del PAT objectiu e): elaboració de la GAT objectiu c): formació
Junta d'avaluació	- <u>Les juntes d'avaluació s'han optimitzat gràcies a la tasca tutorial que ha fet el seguiment necessari abans de les juntes normatives de cada trimestre.</u>	objectiu f): rendiment acadèmic
Documentació i registres	- <u>Per a l'eficàcia i la utilitat de la tutoria és necessari elaborar un historial tutorial de cada alumne al llarg dels seus estudis en el CMMB.</u> Això fa possible la transferència transversal d'informació entre els membres del grup docents a la vegada que assegura la transferència longitudinal (als cursos posteriors)	objectiu e): elaboració de la GAT: registres
Suport	- <u>S'ha detectat la necessitat d'un programari informàtic que</u>	

informàtic	<u>implementi totes les necessitats de la tutoria i que estigui connectat al programa de gestió acadèmica del centre.</u> El centre CMMB ha iniciat el canvi de plataforma, però encara no està operativa en el moment de presentació d'aquest treball. Va ser en el transcurs del curs 2012/2013 que es va utilitzar una prestació per afegir comentaris als registres d'avaluació, la qual cosa ha resultat insuficient per la tasca que s'està fent en tutoria al CMMB.	objectiu f): resultats de l'aplicació del PIAT
Protocols d'acció	- <u>S'han establert protocols per l'acció tutorial.</u> En l'inici de l'aplicació del programa (2011/2012) es van establir els primers protocols per l'acció. Aquests s'han adaptat i s'han ampliat en els cursos posteriors, arribant a totes les accions. Una mostra són les fitxes de situacions tutorialis que es van començar a elaborar durant el curs 2013/2014 i que han donat indicacions i estratègies d'acció davant de distintes situacions o problemàtiques.	objectiu e): elaboració de fitxes de situacions
Activitats didàctiques	- <u>S'ha implantat en les tutories grupals el tractament de continguts transversals a la formació musical</u> (<i>vegis subapartats 8.5.2.6 i 8.6.1.4</i>).	objectiu f): motivació objectiu e): elaboració de GAT: currículum
Temes transversals	- <u>S'ha establert dins de la programa curricular la incorporació de temes transversals a la formació:</u> responsabilitat, compromís,, esforç, col·laboració, respecte a les diferències,....	objectiu e): elaboració de la GAT: continguts objectiu g): model transferible
Organització tutorial	- <u>El PIAT és un programa de centre, creat des de centre i per al centre,</u> per la qual cosa l'organigrama organitzatiu contempla una Àrea de comandament (ATA) que a la vegada és un "viver" on s'analitzen les actuacions i els resultats, i a on s'aglutinen iniciatives i propostes. Els tutors que són encarregats de gestionar l'acció de tutoria i els grups docents que treballen conjuntament amb ells. Quan a l'organització funcional es fan tutories grupals i individuals que concentren bàsicament l'acció tutorial que rep l'alumnat.	objectiu e): elaboració de la GAT tasques/ modalitats

Quadre 51 - Conclusions respecte del PIAT

2.2- Conclusions en relació a la **Formació del Professorat- tutor:**

Formació i Autoformació	- <u>Es constitueix una xarxa d'autoformació en tutoria per ensenyaments professionals de música.</u>	objectiu c): formació objectiu b): adequació al context
Autoavaluació	- <u>S'implanta l'autoavaluació en el centre</u>	objectiu c): formació objectiu f): resultats

Quadre 52 - Conclusions en relació a la formació del professorat-tutor

3.- Conclusions en relació al **centre i el seu clima/cultura**

Acció comunicativa	- <u>La comunicació entre el professorat en el centre ha millorat.</u> La tutoria compartida ha impulsat que la comunicació entre docents es produeixi com una necessitat per la tasca.	objectiu b): comunicació i context
Vinculació (relació entre les persones: professors, tutors, alumnes i famílies)	- <u>La relació personal alumne-tutor és necessària per tal d'aconseguir una vinculació positiva que faciliti la comunicació.</u>	objectiu b): comunicació i context
Dinamització	- <u>El claustre ha mostrat més dinamisme en les seves accions.</u>	objectiu b): comunicació i context
Atenció a la diversitat	- <u>S'ha adoptat mesures per integrar a l'alumnat que ha necessitat adequacions curriculars i promocions extraordinàries de curs.</u>	objectiu b): comunicació i context
Responsabilitat	- <u>L'alumnat ha guanyat en responsabilitat i compromís davant l'estudi i el seu procés d'aprenentatge</u>	objectiu f): resultats rendiment i motivació
Treball en equip	- <u>El treball en equip s'ha establert en el Conservatori com una estratègia en el treball de les comissions i grups de professorat.</u>	objectiu b): comunicació i context
Cultura de centre	- <u>La cultura de centre està en un procés de canvi ja que el conservatori està readaptant la seva identitat als nous</u>	objectiu b): comunicació i context objectiu f):

	<u>requeriments de formació musical.</u>	resultats
Rendiment acadèmic	- <u>El programa de tutoria optimitza els rendiments acadèmics</u>	objectiu f): rendiments
Benestar docent	- <u>El benestar del professorat ha crescut i hi ha satisfacció professional i personal</u> , la qual cosa es transmet per el gran nombre d'activitats fora de la docència que s'han realitzat des de l'aplicació del programa de tutoria.	objectiu b): comunicació i context objectiu f): resultats
Prospectiva	- <u>S'ha incorporat en el programa la valoració del propi programa al llarg dels cursos.</u> S'ha realitzat diferents valoracions (a través dels qüestionaris) del projecte al llarg dels anys d'aplicació del projecte en diferents moments temporals. La primera va ser al final del curs 2011/2012 i que queda reflectit en l'anàlisi del qüestionari núm. 7. Una segona valoració va ser feta el curs 2012/13 pels tutors (qüestionari document núm. 11) i una tercera durant el curs 2013/14 en la que van participar professorat i alumnat (qüestionaris documents núm. 13, 11 i 12). El futur del programa es centra a partir del curs 2016/2017 en la implementació de la plataforma <i>Moodle</i> en el Conservatori per a crear una tutoria telemàtica de suport a les tasques presencials d'acció tutorial.	objectiu f): resultats

Quadre 53 - Conclusions en relació al clima/cultura de centre

QUARTA PART

LES PROPOSTES EN BASE A LES CONCLUSIONS

10. NOVA PROJECCIÓ DE LA TUTORIA EN EL CMMB

Realitzar i projectar en un centre un pla de tutories, no és fàcil i més en aquelles institucions educatives i de formació on no hi han antecedents i experiències, donada la seva especificació.

Aquest és el cas dels centres de formació musical, on a més, hi ha hagut nombrosos canvis des de la perspectiva legal i d'adaptació als nivells educatius actuals.

Des de la perspectiva que ara tenim i després de sis cursos de realitzar una recerca on el projecte tutorial que ha sorgit del mateix context, podem indicar unes directrius, presentar unes activitats, proporcionar exemples i un seguit de documents-guia.

Pensem que aquesta aportació pot suposar una bona orientació per tots aquells centres que vulguin endinsar-se en una acció tutorial real, efectiva i pròpia del centre.

10.1 Bases i estructura per l'organització d'un pla de tutories.

Eixos d'acció.

La Tutoria i l'Orientació que es porta a terme en un centre es basa en el treball, personal i de seguiment de l'alumnat, de l'equip docent on existeix una coresponsabilitat de tot l'equip. L'estudi fet ens fa adonar que, per aquesta causa, en un centre on volem

implantar un Pla d'Acció Tutorial serà necessari establir, primer de tot, unes bases ideològiques i, en segon lloc, uns eixos d'acció que implicaran al professorat, l'acció docent-discent i l'entorn de l'alumne.

El proverbi xinès: *"Quan proveeixis per a un any, planta blat de moro; quan proveeixis per a deu anys, planta arbres; quan proveeixis per a tota la vida, instrueix i educa a les persones"*, que la Comissió¹⁸ de Cultura i Educació de la Unió Europea s'ha fet propi en el seu projecte "d'Aprenentatge al llarg de la vida", recull explícitament el valor de donar mitjans i recursos a les persones pel seu desenvolupament futur.

Pensem que en aquest procés educatiu, l'acció tutorial hi participa activament. Des d'aquesta mirada d'aprenentatge continu integrat en una formació especialitzada com és la musical, i des de les conclusions presentades indiquem els eixos d'actuació a seguir en un centre de formació musical on es vulgui implantar un Pla Integral d'Acció Tutorial (PIAT). Aquests són:

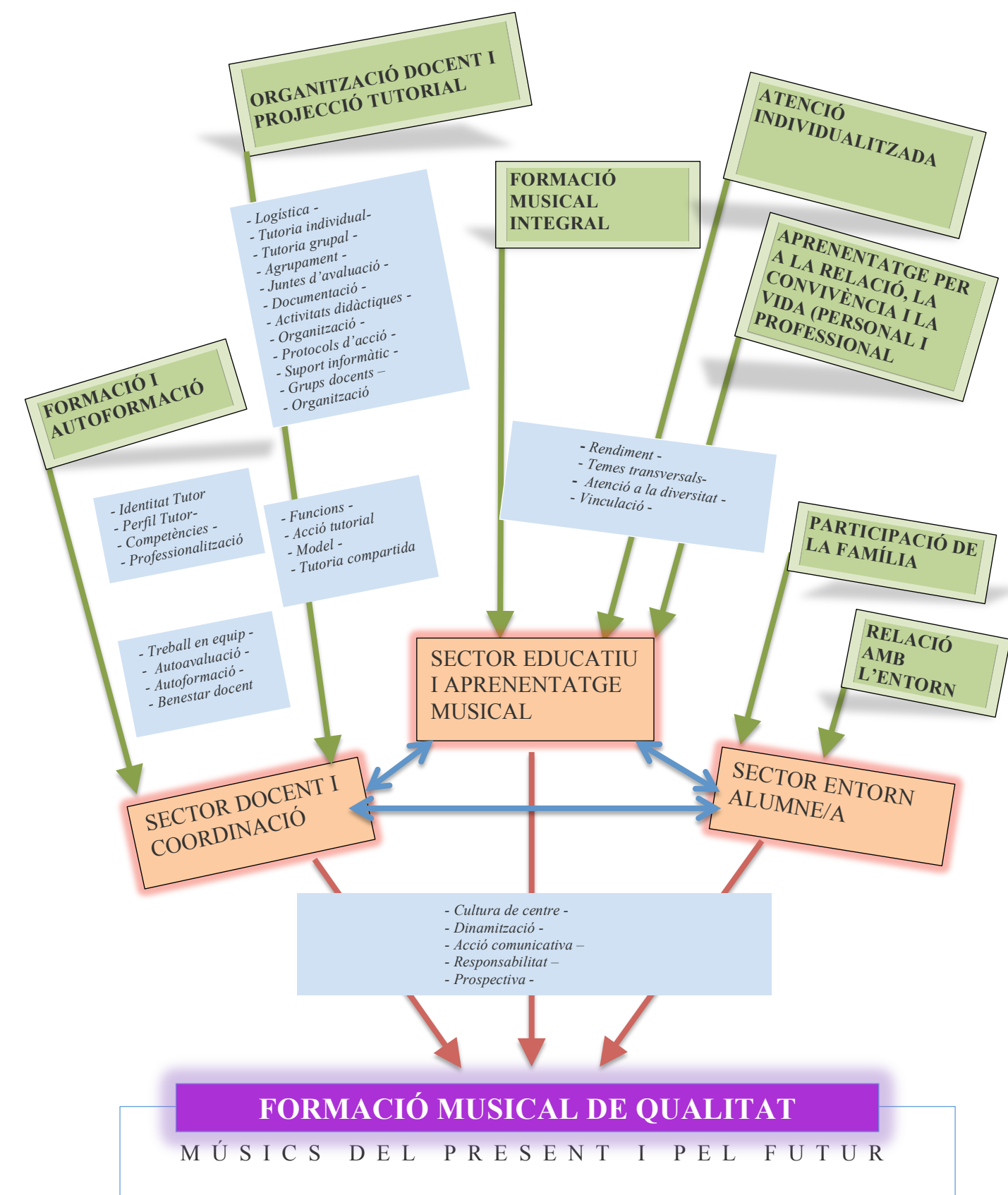
1. Formació i autoformació del professorat.
2. Organització del professorat i projecció de la tasca tutorial (tutoria compartida).
3. Formació integral.
4. Atenció individualitzada.
5. Aprenentatge per a la relació, la convivència i la vida (personal i professional).
6. Participació de la família.
7. Relacions amb l'entorn.

Aquests eixos els aglutinem en tres grans sectors:

- Sector Docent i de coordinació.
- Sector Educatiu i d'aprenentatge musical.
- Sector Entorn de l'alumne.

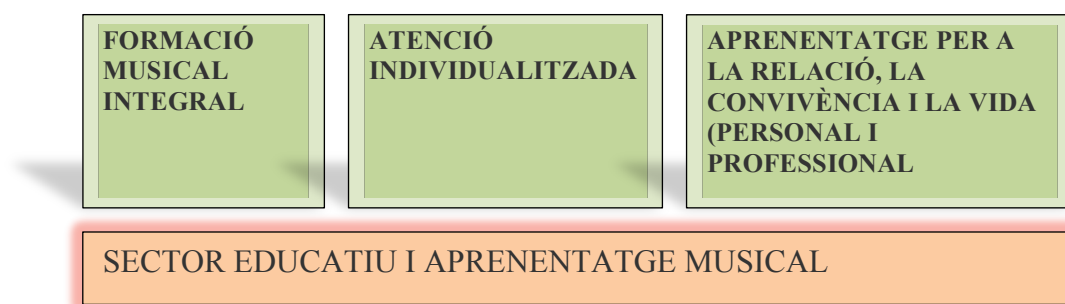
En el següent quadre queden relacionats els sectors aglutinadors, els eixos principals d'actuació i les categories que creiem han de considerar-se en l'elaboració d'un PIAT adequat a un centre de formació musical:

¹⁸ COMISSIÓ DE CULTURA I EDUCACIÓ DE LA UNIÓ EUROPEA. En línia. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=URISERV:c11082>>



Gràfic 23 - Eixos d'acció tutorial en un centre de formació musical. Sílvia Llanas (2017).

SECTOR ENTORN EDUCATIU I D'APRENENTATGE MUSICAL



En aquest sector ens referim als eixos següents:

- Aprenentatge per a la relació i la convivència i la vida (personal i professional)

L'acció tutorial pretén el millor desenvolupament possible d'un alumne, de manera global, i sobretot harmònica. En aquest sentit, cada alumne aprèn, s'educa i conviu amb els altres i amb els del seu propi grup d'iguals.

Però la intervenció tutorial ha de tenir presents dues dimensions:

- la *dimensió individual*, que pretén orientar o assessorar a un alumne, individualment, procurant ajudar-lo en l'adquisició d'un major grau de maduresa o desenvolupament personal o intentant afrontar aquells problemes que com a persona singular van sortint-li al pas.

- la *dimensió grupal* en la qual es contemplen aspectes de tot el col·lectiu o grup d'alumnes que tenen unes mateixes necessitats, viuen problemes afins o semblants, derivats del comú moment psicoevolutiu o escolar en el qual es troben immersos, compartint característiques, necessitats, problemes, gustos i preocupacions similars. El tutor té especialment encomanat a un grup d'alumnes que ha de dirigir en el mutu respecte, enteniment i col·laboració amb una adequada metodologia grupal. Per tant, les tècniques de conducció de grup li són imprescindibles per fer del grup un element educatiu de primera magnitud suscitant actituds responsables, respectuoses i col·laboradores. Segons Paterna (2014) els aspectes essencials que es desenvolupen en aquest tipus de tutoria són:

- la capacitat d'escoltar als altres,
- a potenciació del sentiment del "nosaltres",
- pensar, sentir i actuar amb consciència de grup,
- pensar activament,
- cooperar, intercanviar, compartir,
- responsabilitzar-se i comprometre's,
- la participació,
- vèncer temors i inhibicions,
- resoldre problemes,

- superar tensions i dificultats,
- comunicar-se,
- es satisfà la necessitat de pertinença, d'afecte i de reconeixement,
- entrena en l'intercanvi d'opinions i parers,
- entrena en el sentit de col·laboració i participació.

A més a més el grup pot afavorir i suscitar una sèrie d'actituds personals, com:

- activitat versus passivitat,
- parlar versus escoltar,
- llibertat d'opinió versus imposició de criteris,
- autonomia versus dependència,
- actituds democràtiques versus autoritàries,
- actituds dialogants versus intransigència,
- actituds de respecte versus actituds de menyspreu.

És inqüestionable i no podem obviar que el grau de cohesió de grup serà determinant en el conqueriment amb més o menor grau dels enunciats anteriors. La cohesió és aquell element que permet als subjectes anar confegint, progressivament, una consciència de grup i, d'aquesta manera, poder arribar a desenvolupar valors com la solidaritat, l'empatia i la cooperació, a la vegada que, també, permet el creixement individual de cada membre del grup. Ara bé, tal com especifica Marchena (2005) l'ambient d'una aula està condicionat per elements que influencien i determinen les relacions que s'hi estableixen, com són: la interacció del professorat amb l'alumnat, la interacció entre iguals i la disponibilitat de l'alumnat envers l'estudi i la feina.

El treball en grup del tutor pot ser en petit grup o en gran grup però mitjançant aquest treball en grup en la tutoria, i en la línia que segueixen Antons (1989), Andreola (1984) i constatat per la nostra recerca, el tutor pot:

- millor als alumnes: les seves reaccions, emocions i sentiments;
- entrenar-se en l'observació dels fenòmens que apareixen en el grup;
- conèixer millor les lleis que regulen el comportament humà;
- potenciar espontàniament les actituds, opinions i criteris dels membres del grup mitjançant el suport o reforç immediat;
- conèixer els diferents rols o papers que encarna cada component del grup;
- desemmascarar els falsos lideratges;
- donar resposta a les necessitats profundes dels alumnes, solucionar conflictes i abordar problemes de una forma conjunta.

A l'alumne els ajuda en obtenir:

- un coneixement més realista i objectiu dels propis companys;
- un autoconeixement propi per la comparació i el contrast amb els altres, així com pel feedback que tot component d'un grup rep dels altres;
- un autocontrol de les pròpies opinions i actituds, mitjançant l'acceptació o rebuig que el grup faci d'elles;
- una major capacitat d'escolta i diàleg;

- una major capacitat crítica;
- un major enriquiment amb les opinions dels altres;
- una actitud d'obertura i tolerància;
- una superació de bloquejos personals;
- uns majors reflexos dialèctics per saber captar i exposar raonaments, arguments i contraarguments al llarg dels debats;
- una millora i ampliació del propi llenguatge;
- unes variades possibilitats i situacions per posar en pràctica rols de tasca o de manteniment.

Un altre aspecte a considerar en les activitats de grup són els continguts a tractar. La tipologia de continguts que es poden treballar en la intervenció tutorial en grup els hem dividit en quatre apartats relacionats amb les distintes tècniques aplicades:

1.- continguts *funcionals i organitzatius*: estan inclosos en aquest primer bloc de continguts tutorialis tot aquells que fan relació a la bona integració del grup. A fi que el grup funcioni com a tal, dins de l'estructura global de tot el centre o institució educativa; perquè prengui consciència de grup; perquè sigui capaç de conviure amb altres grups; perquè sàpiga relacionar-se adequadament i amb altres instàncies del centre...; necessita conèixer, acceptar, consensuar i complir unes normes de comportament i convivència sense les quals l'organització pot ser caòtica i desastrosa. Algunes de les activitats que sobre aquest tema es realitzen als centres són:

- acolliment, salutació.
- presentació i coneixement d'alumnes a principi de curs
- coneixement de normes i reglaments del centre: horaris, disciplina, ús d'instal·lacions...

Tot aquest ampli i complex camp d'activitats exigeixen en el tutor uns sabers de tipus pràctic i aplicat que diàriament posen a prova la seva aptitud i vàlua en diverses direccions: capacitat d'organització, conducció i animació de grups; capacitat per a les relacions humanes i interpersonals necessàries per a una bona convivència i enteniment mutu. Aquestes tècniques especialment indicades per a que procurin la participació activa i col·laboració de tot el grup intentant el seu creixement i maduresa són:

- acolliment, salutació;
- presentació i coneixement d'alumnes a principi de curs;
- coneixement de normes i reglaments del centre: horaris, disciplina, ús d'instal·lacions...
- tècniques de salutació, acolliment i coneixement;
- role-playing o representació de papers,
- pluja d'idees (*brainstorming*),
- Phillips 6/6,
- autobiografia,
- autopresentació,
- cadenes de noms,
- inversió de rols,

- targeta de visita,
- reaccions imaginàries

2.- Continguts *informatius*: una de les comeses importants de la funció orientadora i tutorial és transmetre als alumnes aquell tipus d'informacions que els alumnes necessiten i demanen i de les quals cap assignatura o àrea de coneixements té pròpiament la responsabilitat. És a dir, informacions sense continguts culturals i disciplinaris, però que l'alumne necessita. Ens referim als continguts d'informació acadèmica i d'informació professional.

Representen dos amplis tipus d'informacions complexes, amb freqüència, canviants i que són conseqüència immediata d'un currículum com l'actual: obert, plural, flexible i diversificat que suposa una àmplia pluralitat d'opcions i eleccions que poden condicionar seriosament la vida futura d'un alumne. Investigar en els propis interessos vocacionals i professionals; conèixer el món de la professió musical i les seves irradiacions a altres camps professionals, el mercat laboral, els itineraris curriculars, les diferents sortides, requisits i condicions d'accés a centres superiors o similars, disposar d'informació actualitzada sobre els serveis del municipi, etc. Poden ser recomanables algunes de les següents tècniques de grup, de vegades a realitzar amb experts i de vegades sent el grup el que busqui, elabori i transmeti la informació:

- simposi,
- taula rodona,
- trobada d'experts,
- deba,
- entrevista col·lectiva,
- col·loqui.

3.- continguts *formatius*: aquí volem fer referència al *saber ser i saber estar*. Des de la funció tutorial cal transmetre valors, suscitar actituds, desenvolupar criteris, perfeccionar i depurar estils i maneres de comportament. És objectiu d'aquests programes orientadors influir en els criteris, en les actituds i en els comportaments de l'alumnat. En aquesta línia formativa i amb la visió que som un centre de formació musical poden dur-se a terme programes relacionats amb:

- l'autoconcepte i l'autoestima,
- l'assertivitat,
- la responsabilitat i el compromís

i una innombrable llista que podria confeccionar-se, relacionada amb diferents aspectes de la personalitat dels l'adolescent i relacionats amb la formació musical i la professió musical. i als quals s'ha de prestar el màxim interès i esforç.

Abordar tota aquesta temàtica en l'àmbit de la tutoria suposa un gran d'esforç, imaginació i motivació. Una adequada metodologia grupal pot contribuir a això procurant la reflexió col·lectiva, el contrast de parers i la cerca en comú de pautes i referents de comportament. Donada la complexitat dels temes indicats serà necessari acudir fins i tot a tècniques grupals en les quals es requereixi de la presència d'experts en diferents branques del saber: professionals de la música en distints àmbits, artistes, empresaris, psicòlegs, pedagogs, metges, biòlegs, sociòlegs, membres d'O.N.G...

Per això semblarien especialment recomanables, a més de moltes de les quals hem referit a l'apartat anterior, les següents tècniques grupals:

- debat dirigit,
- petit grup de discussió,
- taula rodona,
- simposi,
- entrevista.

4.- *Continguts tècnico-metodològics*: fem referència en aquest apartat a tot allò que té relació amb el saber fer, amb l'autonomia i l'aprendre a aprendre. La formació bàsica dels músics cada vegada té més clar que ha d'obrir la finestra, no només a transmetre continguts i programes, sinó que ha de procurar el desenvolupament intel·lectual dels estudiants millorant les seves estratègies de pensament i potenciant els seus aspectes cognitius. Per això la importància que actualment s'està donant als continguts procedimentals. Es tracta que l'alumne millori les seves destreses intel·lectuals i adquireixi formes i procediments d'aprenentatge capaços d'enriquir la seva vida intel·lectual i musical des de la pròpia autonomia.

- L'atenció individualitzada

Quan un alumne/a al que tutoritzem se'ns apropa bé des del seu requeriment individual de consultar o fer una entrevista o bé a partir de la nostra sol·licitud necessitem una sèrie d'eines i estratègies que ens ajudin en primer lloc a vincular-nos d'una manera efectiva en un clima de respecte i confiança. Hi ha una sèrie de condicionants previs que poden en principi dificultar la creació d'aquesta relació que s'inicia: el desconeixement previ, falses expectatives, falta de confiança, etc. Un dels factors importants per a minorar això és mostrar *una disponibilitat absoluta i una escolta autèntica i real*.

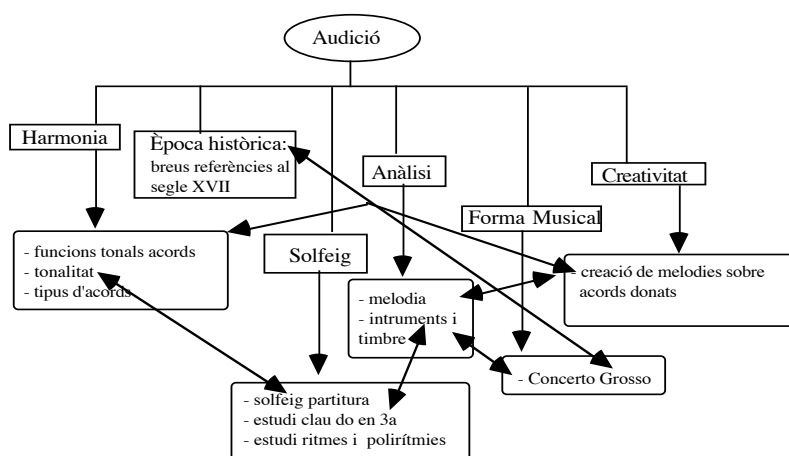
Disponibilitat absoluta vol dir estar disposat atendre a l'alumnat en el moment propici per fer-ho per les dues parts, això significa concretar un espai i un temps òptim per tots dos on l'alumne senti que és important per a nosaltres.

L'escolta real, vol dir intentar posar-se en la situació d'aquella persona, dotar-nos de l'empatia suficient per a que com a mínim fem l'esforç d'entendre el que ens expliquen. L'escolta activa com diu García-Rincón (2006) no és tant una tècnica puntual, sinó que es configura com un procés.

- La formació integral

La transversalitat en el Conservatori agrupa tots aquells aspectes comuns de totes les matèries curriculars que s'indiquen en el PCC del centre i que s'exposen com a finalitat i objectius de la formació de l'alumnat. Els temes transversals suposen un procés de reflexió permanent de caràcter teòric-pràctic amb l'objectiu de fomentar el desenvolupament de la personalitat integral de l'alumnat. Tant els continguts propis de la formació musical com els de la formació de la persona han de ser tractats amb una visió interdisciplinària i transversal al currículum. Tant uns com els altres es beneficien mútuament, i beneficien a l'alumne ja que adquireixen una significació pràctica i útil.

Les qüestions estrictament de tècnica musical passen amb el tractament transversal dels continguts de ser instructives a ser formatives. En aquest sentit presentem un mapa conceptual d'una activitat que exemplifica el tractament transversal d'un contingut (*el "Concerto grosso"*) des del punt de vista estrictament musical. Es tracta del tercer moviment del Concert de Brandenburg de J.S. Bach. Aquesta obra ens dona recursos per treballar força paràmetres:



Gràfic 24 – Tractament transversal d'un contingut musical

Com es pot comprovar, es connecta la creació amb l'anàlisi, aquesta amb la grafia i la percepció auditiva, i la percepció auditiva ens dirigeix cap a un significat racional, també artístic i emocional. Els aspectes històrics, les motivacions de l'autor, els condicionants de creació de l'obra, etc. són aspectes que formen part de la interpretació personal que cadascú en faci i afecten al desenvolupament formatiu i a la maduració personal de l'alumne/a. Ponderar la importància en els lligams dels elements constitutius d'una obra musical o un exercici, atendre tots els possibles i relacionar-los entre ells i amb aquells continguts que no són musicals com; la responsabilitat, el respecte, la coherència, el compromís, la col·laboració, el lideratge d'un element i el posterior relleu per un altre, el diàleg, l'escolta d'elements no evidents ...és una de les finalitats del concepte de tractament transversal de continguts i que des de l'acció tutorial s'han de potenciar, i per això s'explica la necessitat d'un currículum de tutoria per a la formació musical.

La forma més apropiada de desenvolupar aquests temes és amb perspectives de continuïtat al llarg de tota la formació en el centre. Altres temes que podem considerar per incloure de manera transversal en el currículum són les que s'indiquen a continuació.

- Salut física i mental per al músic.
- Ètica i valors en la pràctica musical.
- El temps i la seva organització per l'estudi.
- El compromís i la responsabilitat en els grups instrumentals.
- El treball cooperatiu i en equip en la pràctica musical .
- L'autenticitat.
- El "trac" en el músic i la gestió de l'estrès.
- Interessos i maduresa vocacional.
- Sortides professionals.
- La motivació.
- Habilitats socials.
- L'autoconcepte i l'autoestima.
- Habilitats per comunicar-se.
- Informació acadèmica sobre el grau professional de música.
- Noves tecnologies.
- L'autoavaluació i el rendiment.
- Tècniques d'estudi.
- Presentació davant del públic.

- La pròpia biblioteca musical.
- L'esforç personal i l'autodisciplina.
- La participació en la gestió del centre (delegats).
- Vivències del fet musical de manera reflexiva i participativa.
- Tècniques de globalització del repertori.
- Criteris de valoració de l'obra musical i artística.

Exposem tot seguit algunes de les característiques que, segons Fernández-Batanero (2004) i que hem constatat en aquesta recerca, són comunes a tots els temes transversals:

- el coneixement dels temes transversals arrenca de l'experiència vital i global de l'alumnat i connecten amb fets de la vida quotidiana, en el nostre cas amb la vida musical de l'alumnat;
- els temes transversals tracten de donar resposta a certes demandes socials connectades amb l'entorn;
- els temes transversals suposen una explicitació del currículum ocult. No es tracta de crear noves assignatures sinó un entramat de coneixements i habilitats a integrar a les diverses àrees del currículum;
- proposen una reflexió crítica que fa caure en el compte de les contradiccions de la societat actual qüestionant el model de societat insolidària i reproductora d'injustícies i posant l'accent sobre qüestions problemàtiques de la nostra societat;
- es refereixen al *per a què* de l'educació i de la formació que rebem ;
- contribueixen al desenvolupament de la personalitat integral de l'alumnat;
- promouen visions interdisciplinàries i globals relacionant qüestions diverses;
- estimulen una metodologia participativa i cooperativa, convergent amb principis constructivistes;
- impliquen un canvi d'actituds que predisposin a actuar en un sentit i per tant un procés de presa de decisions;
- suposen la implicació i col·laboració de tota la comunitat educativa;
- els temes transversals han de quedar contemplats en el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i en el Projecte Curricular de Centre (PCC) i d'allí concretar-se a les programacions d'aula.

SECTOR ENTORN ALUMNE /A:

En aquest sector ens referim als eixos següents:



- *La participació de la família.*

Pensem que la família com a part de la comunitat educativa que configura un centre de formació musical ha de ser considerada com a part influent en la tasca educativa en un Centre. Una de les grans transformacions de l'educació ha de ser aquella que permeti visualitzar en la pràctica (i no en el discurs) que l'educació no es només en el centres de formació i que la tasca educativa l'entendem coresponsablement amb una societat que ha de ser més culta i més global. Hem de treballar per a que la formació artística professionalitzadora en general, la formació dels músics, dels ballarins i dels actors agafi la valoració social que li pertoca.

Una de les funcions de les Direccions dels centres és impulsar estratègies per dinamitzar la participació dels diferents sectors de la comunitat educativa adaptades a les seves característiques i particularitats. En aquest sentit els centres haurien de disposar de:

- La *carta de compromís educatiu* que és una eina que en aplicació del projecte educatiu facilita la cooperació entre les famílies i el conservatori que ha d'expressar els compromisos d'ambdues parts per garantir la cooperació entre les accions educatives¹⁹. Els continguts comuns de la carta són elaborats pel centre amb la participació de tota la comunitat educativa i posen de relleu aquests aspectes de la cultura i el funcionament del Centre en els quals és imprescindible la vinculació i el treball conjunt d'ambdues parts. La carta de compromís educatiu s'aprova dins del projecte educatiu de centre i l'avaluació s'emmarca dins de l'avaluació interna de centre, amb la participació de la tota la comunitat escolar i del consell escolar. D'altra banda, i d'acord amb l'article 7.4 del Decret 102/2010, la carta de compromís educatiu ha de fer referència al seguiment de l'evolució de l'alumne. En aquest sentit, es poden afegir als

¹⁹ d'acord amb l'article 20 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, i l'article 7 del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius

continguts comuns de la carta, altres continguts específics addicionals per al seguiment de cada alumne propis d'un centre de formació musical (com per exemple el compromís en participar en els concerts).

- Associacions de pares i mares (AMPA) que tenen per finalitat essencial facilitar la participació de les mares i els pares en les activitats del centre. Les normatives reguladores²⁰ de les AMPAS estableixen col·laborar en les activitats educatives del centre, cooperar amb els directors dels centres en l'elaboració de directrius per programar activitats complementàries, extraescolars o de serveis, promoure les activitats de formació de pares i mares, tant des del vessant cultural com de l'específic de responsabilització en l'educació familiar.

- La relació del tutor amb la família. El tutor és un important interlocutor entre el centre i cada família, i també és l'agent aglutinador de tota la informació que rep del grup docent i de transmetre-la a la família i establir el corresponent feedback. És per això que és rellevant la forma de dur a terme aquesta relació. Una de les maneres de realitzar-la és l'entrevista. Les entrevistes amb les famílies han de tenir una programació molt flexible a fi que s'adeqüin a les necessitats de cadascuna. És bo tenir una primer trobada a l'inici de cada curs i al final del primer quadrimestre, però en la realitat i a la pràctica algunes d'aquests reunions no es fan, al contrari, en molts altres casos es fan amb molta més freqüència.

El tutor, quan es produeix la primera entrevista amb la família, ja ha d'haver establert un contacte amb els seus tutoritzats a l'inici del curs de manera individual, i durant cada curs hi ha fixades quatre sessions grupals i tres tutories individuals amb els alumnes. Cal dir que la gran majoria d'alumnat, encara que menors d'edat, són autònoms i fan de pont entre la família i el tutor.

També s'estableix que els pares i/o mares contactin directament amb algun professor del grup docent quan el tema a tractar queda circumscrit a una matèria o aula. Aquest contacte s'acostuma a gestionar a través del tutor (sinó és així el tutor sempre en té coneixement) i en alguns casos el tutor assisteix a l'entrevista si suposa una irradiació a la resta del grup docent. Aquestes entrevistes no estan fixades en el pla anual del centre però la disponibilitat del tutor existeix sempre i es faciliten aquestes trobades en temps i espai. Donada aquesta visió organitzativa, cal parlar del contingut a tractar amb les famílies en les primeres

²⁰ Article 3 del Decret 202/1987, de 19 de maig, pel qual es regulen les associacions de pares d'alumnes,

entrevistes i la seva implicació amb *el que representa ser estudiant* d'un conservatori de grau professional i el que suposa quan a esforç i compromís. Aquest alumnat que de 12 a al 20 anys aproximadament estan cursant simultàniament els estudis obligatoris de secundària o el batxillerat i on la seva jornada diària abasta més de 10 hores entre l'escola dels estudis obligatoris i el conservatori i a part cal l'estudi a casa. El compromís, no és solament de l'alumne sinó que implica a tota la família, donat que el recolzament familiar a favor de l'estudi de la música serà important per l'esforç que representa. És molt important que els pares i mares coneguin aspectes tant importants com maneres d'estudiar, què vol dir estudiar un instrument?, què implica? L'aprenentatge s'ha d'entendre com a treball intel·lectual encara que sigui música que implica esforç, i aquest esforç necessitarà de la suficient motivació de tipus personal (de l'alumne) i ambiental (el conservatori, la família i l'entorn). Podem parlar doncs d'aquets quatre conceptes: *-estudi-treball-esforç-motivació*, però per a que l'estudi sigui eficaç es requereixen uns hàbits que l'alumne ha d'anar adquirint i que anirà conformant el seu propi mètode d'estudi la qual cosa el farà sentir autònom en el seu aprenentatge. L'horari d'estudi de la música s'ha de poder combinar amb l'estudi de les matèries escolars. Per tant els horaris d'estudi han de ser realistes, flexibles i compatibles. I un aspecte molt important és el respecte al moment quan l'alumne vol o té el costum d'estudiar. Però es important saber que l'estudi d'un instrument requereix un alt grau de concentració i d'esperit d'excel·lència. Per tant cal saber que si deixen l'estudi de l'instrument per les últimes hores de les tardes, el resultat serà menys eficaç. I cal explicar als pares que els períodes de descans no han de ser períodes per no fer res, ja que l'estudi de l'instrument pot suposar un descans de l'activitat d'estudi escolar.

- La relació amb l'entorn social i cultural.

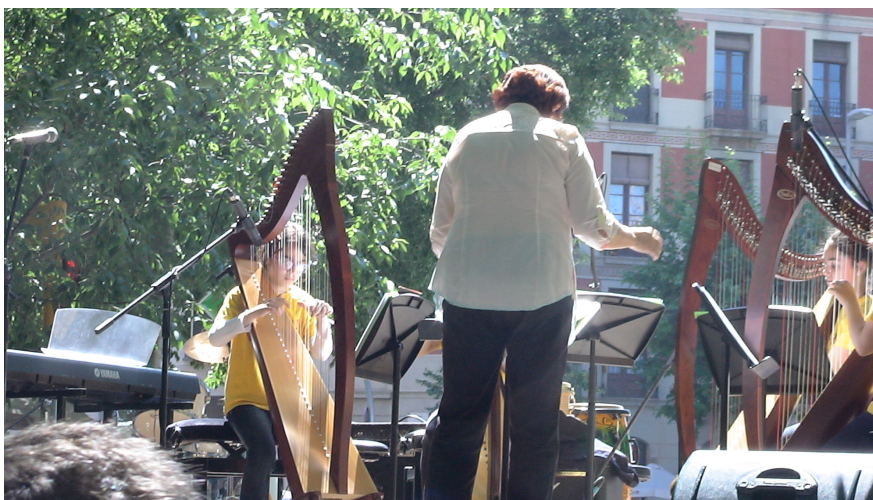
L'acció educadora d'un centre ha d'anar més enllà del centre i ha de col·laborar en el treball en xarxa amb els diferents agents educatius de l'entorn (projectes del barri, formació no reglada oberta a la ciutat... a fi de facilitar la continuïtat i la coherència entre l'educació formal i no formal dels joves).



28/1/2012. Auditori de Barcelona. Concert gratuït ofert a la ciutat.



21/11/2014. Músiques al Born.



31/05/2014. Participació en les festes del Barri de l'Eixample.



SECTOR DOCENT I DE COORDINACIÓ DE L'ACCIÓ TUTORIAL

En aquest sector ens referim als eixos següents:

FORMACIÓ I
AUTOFORMACIÓ

ORGANITZACIÓ DOCENT I
PROJECCIÓ TUTORIAL

SECTOR DOCENT I COORDINACIÓ

- *Formació i Autoformació*

Pel que fa a la formació, l'anàlisi del paper del docent en tant que membre d'un claustre i que pertany a una unitat organitzativa (departament o comissió de treball) no ha estat present fins fa ben poc en els programes de formació inicial del professorat en general i encara avui és pràcticament nul·la en la formació dels titulats de música que s'han de dedicar a la docència.

La tutoria no ha de tenir cap tipus de connotació de complementarietat respecte a la resta d'assignatures i entenem que no hauria de ser considerada d'una manera tangencial a la formació sinó molt present. Això porta a una situació complicada i és que el

professorat dels conservatoris gairebé no té formació ni tradició en aquest aspecte. Com diu Vilar (1998: 52). *“No hauríem de caure en l’error de considerar que tot això ja ho hem estat fent, però d’una altra manera i amb uns altres noms. Si una cosa és d’una altra manera i amb uns altres noms, és molt probable que ja no s’estigui fent exactament el mateix, que les diferències no només afectin les formes i els noms sinó l’essència mateixa del fet”*.

Els equips directius del conservatoris haurien de tenir com a prioritat formativa del seu professorat en primer lloc la pedagògica i en segon lloc hauria de ser la potenciació d’aquesta al llarg de la vida professional. Aquesta mancança de sortida que tenen els docents de la música hauria de ser tractada i compensada en els centres docents amb programes de formació adaptats a cada centre i context.

Com a aspectes a considerar en una formació en tutoria destaquem els següents:

- Fonamentació teòrica sobre tutoria i orientació (que és fer acció tutorial, que comporta i per què s’ha de fer).
- Sentit de la tutoria en la formació musical.
- Les funcions i el perfil de tutor.
- Models de tutoria.
- Competències del tutor.
- La tutoria compartida.
- Principis orientadors de l’acció tutorial.
- Modalitats d’acció tutorial.
- Habilitats socials, comunicatives i de regulació emocional.
- Factors organitzatius de la tutoria.
- Tècniques i eines per la tutoria.
- Temes transversals tutorial i curriculars.
- Eines informàtiques d’ús per la tutoria.

Ens cal apuntar la formació en les TIC com a un element important per la tutoria. Les tecnologies no es van inventar per a la formació i l’educació sinó que aquesta les ha incorporat a la seva realitat; per tant els professors de música han d’adaptar-se, primer formant-se i aprenent a fer-les servir, i després incorporant-les de la manera més convenient a la seva pràctica educativa.

Tot el professorat ha de conèixer i utilitzar les tecnologies i els centres de formació en general i els conservatoris en particular ha d'ensenyar-les perquè la societat ha d'adaptar-se als canvis.

La inclusió de la tecnologia en l'aula és una oportunitat per a replantejar-se la manera d'ensenyar i d'aprendre, i també *la manera de fer la tutoria en els centres*. Internet esdevé un recurs indiscutible en aquest procés. Utilitzar les TIC en educació vol dir posar atenció en el desenvolupament de les habilitats cognitives, d'investigació, de documentació i d'anàlisi de dades sense oblidar tots aquells valors com el respecte, la convivència, la solidaritat i la ciutadania.

Si fem un pas endavant i ens situem a dia d'avui en el entorn web veurem que estem davant d'una generació d'eines que es basen en entorns virtuals els quals fomenten xarxes dinàmiques en les que els usuaris no són solament consumidors d'informació, sinó que la generen, intercanvien i comparteixen utilitzant diferents serveis i eines (*Web2.0*): blocs, les wikis, les xarxes socials...Podem dir que és una segona generació en la història del desenvolupament de la tecnologia Web.

Les eines Web 2.0 ofereixen una altra manera de percebre i realitzar el treball professional així com, una altra via de comunicació que permet la interacció amb companys.

La utilització de les TIC i d'Internet en els processos d'ensenyament i en processos d'orientació i tutoria, ha iniciat la transició des d'un aprenentatge basat en el treball individual molt centrat en la transmissió unidireccional d'informació professorat-alumnat, cap a una major flexibilitat, participació i autonomia d'aquest en la construcció del seu propi aprenentatge. Les tecnologies faciliten igualment l'atenció a la diversitat i afavoreixen la inclusió educativa, ja que fan possible diversificar les respostes en funció de l'alumnat i del seu propi estil d'aprenentatge.

Les tecnologies de la informació acaparen una part molt important avui en dia dels recursos destinats a l'educació. Volem ressaltar que en el camp de l'orientació i la tutoria poden tenir una *funció potenciadora de l'autonomia i la responsabilitat personal*. El constructivisme afirma que el coneixement és un procés mental, que es desenvolupa de manera interna a través de la interacció de l'individu amb el seu entorn. Fer és comprendre. El pensament es crea construint-lo, fent, experimentant... Tota acció implica una reflexió implícita. Al fer una acció determinada, el cervell posa en marxa una sèrie de mecanismes que ajuden a construir el nostre pensament.

Existeix la imperant exigència de canviar els rols de l'alumne passiu a un alumne més actiu, on els educadors exerceixin un paper assessor i orientador (Segura, Candiotti, Medina i 2007). Laborda (2005) recalca l'acord amb molts investigadors que un ús adequat de les TIC en el procés d'ensenyament millora la qualitat dels mateixos, on un principi rector és que la vinculació entre pensament, emoció i acció ha de contribuir a un bon aprenentatge i conduir els alumnes a la maduresa i la satisfacció personals.

Barba i Capella (2010) consideren aquestes tecnologies com el mitjà per atendre la diversitat i per facilitar l'accessibilitat als recursos educatius. Adell (2013:19) afirma que és *“una situació que genera incertesa i temor per a persones que veuen com valors i pràctiques de tota la vida són ara qüestionades i desafiadés”*

Segons Anderson (2007) la majoria de persones perceben la web 2.0 com una quantitat de recursos tecnològics relacionats amb noms com bloc, wikis, podcast... Però el terme és molt més ampli i engloba una major varietat de recursos amb diferents finalitats

Bernal (2009) exposa algunes eines web 2.0 segons sigui el seu ús:

COMUNICACIÓ	CREACIÓ I PUBLICACIÓ DE CONTINGUTS	GESTIÓ DE LA INFORMACIÓ
<ul style="list-style-type: none"> - Xarxes socials - Microblogging - Missatgeria instantània - Videoconferència - <i>Plotbot, Literativa, Segueix la Història i Wizlite</i>: en text - <i>Xtimeline</i>: diversos formats - <i>Kompoz</i>: composicions musicals - <i>StrayCinema</i>: edicions i publicacions de pel·lícules 	<ul style="list-style-type: none"> - Blog-videoblog - Wiki - Video - Imatge - Podcast - Mapes - Ofimàtica - <i>Flickr/ Photoblog/ Contakme</i>: publicació de fotografies - <i>Slideshare</i>: presentacions de PowerPoint i Open Office - <i>Audio farm</i>: música - <i>Youtube, Vidipedia i Sclipo</i>: vídeos - <i>School tuve</i>: vídeos educatius - <i>Scivee</i>: vídeos científics 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestors de notícies - Marcadors socials - Referències i lectors RSS - Buscadors especialitzats - Escriptoris personalitzats

Pel que fa a l'orientació educativa i la tutoria aquestes tecnologies poden ajudar, com exposa Cabero (2003), a l'Orientació Acadèmica i Professional, a les actuacions de tutoria, al diagnòstic i autodiagnòstic, a la formació dels orientadors i a les tasques de gestió i administració.

En l'Orientació Acadèmica i Professional hi ha amb diversos materials multimèdia que poden incorporar so, imatges, animacions... presentacions atractives amb què informar els pares i alumnes sobre les sortides professionals, sobre les assignatures que inclouen les diverses modalitats de batxillerat, o les assignatures optatives que millor s'ajustin als interessos dels alumnes... A tall d'exemple d'aquests recursos es pot trobar el programa

“Orienta” que posseeixen la major part d'IES a Múrcia, un programa de cost, en el qual els alumnes podran saber quin és l’opció que millor s'ajusta a les seves capacitats i intencions de futur.

Entre altres pàgines d'orientació es troba “Educaweb” amb alt contingut orientatiu d'acord al nivell que està estudiant, i d'acord amb el que l'interessat desitgi, és a dir, si desitja seguir estudiant o si per contra, té interès a treballar.

Les actuacions de tutoria es podrien dur a terme a través de correu electrònic o videoconferències. No obstant, com diu Cabero (2003), l'ús que se li dóna a les tecnologies per a aquestes funcions és mínim.

Ceinos i Sobrado (2010: 161-173) aporten diferents exemples en relació a les competències que posen en marxa aquestes eines, però bàsicament podem dir que porten a l'autonomia i responsabilitat personal a part de proporcionar diverses habilitats als usuaris.

El nostre compromís és la integració de les noves tecnologies en la practica tutorial al conservatori. El conservatori ha incorporat la plataforma Moodle la qual ara està implementant amb unitats didàctiques de tutoria. És per això la necessitat de formació en tecnologia on l'autoformació té molt a dir.

En aquest sentit en el Conservatori hem creat un espai: l'Àrea de Tutoria i Avaluació, que és un “viver “ de noves idees i d'experimentació i cerca de noves perspectives. Davant la tecnologia cal fer la reflexió que es necessita una implicació del professorat i un esforç per incorporar-les. Algunes conclusions de ITWorld Edu 2009²¹ en s'il·lustren aquesta idea:

- (...) *Hem comprovat també que la tecnologia, només per si sola pocs canvis metodològics pot produir, ans al contrari, amplifica i produeix molt de soroll a l'aula. Cal acompanyar la innovació pedagògica amb suport de la tecnologia amb canvis més profunds. Canvis que interpel·len el nervi de l'educació i que venen de la mà de la pròpia organització escolar, de la pròpia forma d'entendre l'avaluació, l'aprenentatge i el coneixement, la formació i actualització dels professionals en exercici i, sobretot, dels equips directius i del*

²¹ L'ITworldEdu 2009 és la segona edició del punt de trobada anual entre la indústria i els serveis educatius de tots els àmbits, sobre tecnologia educativa. Té com a objectiu buscar conjuntament solucions que permetin potenciar les TIC en l'ensenyament. L'ITworldEdu és una iniciativa de la Generalitat de Catalunya, l'Ajuntament de Barcelona i un grup d'empreses de reconegut prestigi en el sector TIC (eBD i Qualiteasy). L'organització de l'ITworldEdu la porta a terme el CETEI-Fundació Joan XXIII
En línia a <<http://www.itworldedu.cat/>> (recuperat a 23 novembre 2015)

lideratge que s'exerceix en el centre. Hem observat que en un moment de tants projectes pedagògics amb el suport de la tecnologia en curs, caldrà ser molt rigorosos i documentar allò que es fa i com es fa. Cal avançar cap a l'escola digital de forma ètica, crítica i reflexiva.

Aquest canvi d'escenari educatiu, cap a l'ús de les noves tecnologies i els avantatges que aquesta pràctica significa per la tutoria en el conservatori ha de suposar un major interès de l'alumnat. La nostra investigació ens ajuda i permet comprovar que les TIC poden aconseguir despertar l'interès dels estudiants des d'un altre tipus de perspectiva, que no necessàriament és la presencial.

El conservatori com a centre amb identificador de la XTEC va demanar l'alta a Àgora, una plataforma que es gestiona de forma centralitzada des de la XTEC, fet que allibera els Conservatori de les tasques de manteniment d'aquest programari.

El MOODLE del Conservatori és l'element clau per desplegar de forma intensiva el treball acadèmic basat en continguts digitals. Garanteix l'autonomia del centre sempre que es treballa amb continguts de diferents proveïdors i permet mantenir la custòdia telemàtica entre els membres de la comunitat educativa del centre, i a la vegada incorporar elements de gestió i de comunicació entre escola i família.

Aquesta implementació representa un repte important pel conservatori i l'acció tutorial que s'hi fa i suposarà enfrontar-nos a:

- proveir de formació als tutors sobre domini de les eines telemàtiques que haurà de fer servir en la relació amb els alumnes;
- conèixer les estratègies específiques de l'ensenyament a distància que permetran afrontar les diverses situacions que puguin presentar-se al llarg del curs i que diferiran considerablement de les que es donen habitualment en la formació presencial;
- el tutor o tutora que fa acció tutorial a distància ha de ser més que un transmissor de coneixements, un facilitador que haurà de crear entorns d'aprenentatge adequats que permetin assolir els objectius pedagògics del curs a la vegada que mantenen l'alumnat amb un alt grau de motivació i actitud suficientment activa de manera que es converteixi en l'autèntic protagonista del seu procés d'aprenentatge;
- el tutor ha de disposar de temps suficient de dedicació diària a la seva tasca tutorial per respondre als missatges de forma individualitzada i fer el seguiment del treball de l'alumnat;

- el tutor ha de tenir una actitud dialogant, proactiva (no ha d'esperar que l'alumnat prengui la iniciativa i l'ha de motivar i dinamitzar en els espais d'interacció del curs) i donar resposta ràpida a les qüestions plantejades per l'alumnat.

- Organització Docent i Projecció Tutorial: la Tutoria compartida

Seguim sense saber encara moltes coses sobre què succeeix en relació al clima i la cultura dels grups de professors i sobre les motivacions que els porten a treballar junts en grup i a compartir les informacions. Pensem que la potencialitat que amaga el contacte amb els altres docents per créixer professionalment no està gens considerada ni en la formació ni després en la pràctica a les aules.

És evident que mitjançant la col·laboració sembla més factible millorar les ajudes pedagògiques que proporcionem als nostres estudiants, però a la pràctica aquesta connexió i aquest compartir entre docents (que ens hauria de servir d'eina per a ser més competents com a educadors i també com a formadors) queda molt circumscrita a moments molt puntuals dins de la trajectòria acadèmica de cada estudiant (en les avaluacions).

La col·laboració mitjançant el treball en equip permet analitzar conjuntament situacions d'alumnes que són comuns, amb més i millors criteris. Proporcionar als nostres estudiants l'educació de qualitat que, sens dubte mereixen, exigeix que entre les persones que els eduquem existeixin certs plantejaments comuns i també criteris i principis d'actuació prou coherents. Aquests requisits no són possibles sense l'adequada coordinació que proporciona la col·laboració mitjançant el treball en equip.

El treball en equip no es garanteix a través de crear normes, regles formals o bé procediments estandaritzats, sinó que es precisa de persones que liderin el procés d'una manera més atractiva, creativa, implicada i dinàmica.

Des de l'organització tenim la mesura de dotar d'espais i temporitzar certes tasques amb els professorat per tal de compartir informacions sobre l'alumnat com són:

- reunions de grups docents setmanals,
- juntes d'avaluació normatives,

però caldria dotar de més mecanismes per a l'optimització del que significa portar a terme la realització d'una tutoria compartida.

Podem elaborar un llistat d'eines facilitadores des de l'organització del centre envers la tasca tutorial, ja que des d'altres àmbits la incidència que es pugui causar dependrà de la motivació interna de cada professor:

- calendaris establerts des del centre de formació i pel que fa a avaluació;
- formació sobre la pràctica avaluativa, contínua i el.laboració de fitxes de cada alumne que fossin compartida (tenim eines avui en dia informàtiques per fer-ho) ;
- registre obligat de reunions bilaterals entre professors;
- registre qualitatiu de l'avaluació continua amb l'elaboració dels informes periòdics corresponents;
- entrevistes bilaterals entre professorat que quedessin registrades.

Pensem que tot això s'ha d'alimentar des de cada professor adoptant una tasca sistemàtica de diari d'accions i activitats de tot el seu alumnat i que aquests registres siguin compartits. Això suposa una inversió de temps que en els casos de professorat de grups amb molts alumnes assignats implicaria certes dificultats, però és molt viable per al professorat d'instrument que té un nombre molt més reduït d'alumnes.

El tutor a través de les eines informàtiques disposa d'un recurs molt potent i efectiu per fer arribar la informació i compartir-la.

L'elaboració d'una fitxa pot ajudar a la tasca de registre del professor tutor. Aquesta fitxa ha de contemplar els següents apartats:

- 1.- Dades personals (nom, adreça, telèfon de l'alumne i dels pares /mares, escola o institut, curs de l'escola o institut, data naixement).
- 2.- Dades acadèmiques del grau professional: curs, especialitat, curs i any d'accés al conservatori.
- 3.- Pla d'estudis de l'especialitat.
- 4.- Històric de l'acció tutorial. Cada curs s'obre un nou quadre que conté:

ANY ACADÈMIC: 201...-20....		CURS:.....	
Especialitat:.....		Prof. TUTOR/A:.....	
Assignatures	Professorat		
Piano			
.....			
.....			
<u>Tutories grupals</u>			
Inici de curs: setembre.....			

1r trimestre
2n trimestre
3r trimestre
final de curs
<u>Tutories individuals</u>
.....
<u>Aspectes rellevants del curs</u>

Quadre 54.1 - Fitxa de registre en "word".

10.2 De la teoria a la pràctica: eines i instruments.

En aquest apartat incorporem alguns instruments i eines, així com exemples de programació curricular de tutoria.

Instruments per a la participació:

De les famílies:

La *Carta de Compromís Educatiu* contribueix a tot un seguit de finalitats que s'exposen a la mateixa Carta que s'adreça a les famílies Adjuntem a continuació el model de carta de compromís del Conservatori Municipal de Música de Barcelona:

Carta de compromís educatiu entre el CMMB i la família.....
Les persones sotasignades.....(nom i cognoms), Director/a del Conservatori Municipal de Música de Barcelona i,(pare, mare o tutor/a) de l'alumne /a....., reunits a la localitat de Barcelona, amb data....., conscients que l'educació i la formació musical de l'alumnat del Conservatori implica l'acció conjunta de la família i del centre, signem aquesta carta de compromís educatiu, la qual comporta els següents:
COMPROMISOS: Per part del Conservatori:
1.- Facilitar una formació que contribueixi al desenvolupament integral de la personalitat de l'alumne o alumna
2.- Veïllar per fer efectius els drets de l'alumne o alumna en l'àmbit escolar
3.- Respectar les conviccions morals, religioses i ideològiques de la família i de l'alumne/a
4.- Informar la família del projecte educatiu i de les normes d'organització i funcionament del Conservatori

- 5.- Informar la família i l'alumne/a dels criteris que s'aplicaran per avaluar el rendiment acadèmic, fer-ne una valoració objectiva i, si s'escau, explicar a la família els resultats de les avaluacions
- 6.- Adoptar les mesures educatives adients per atendre les necessitats específiques de l'alumne/a i mantenir informada la família
- 7.- Mantenir comunicació regular amb la família per informar-la de l'evolució acadèmica i personal de l'alumne/a
- 8.- Comunicar a la família les inassistències no justificades de l'alumne /a al centre, i qualsevol altra circumstància que sigui rellevant per al seu desenvolupament acadèmic i personal.
- 9.- Revisar conjuntament amb la família el compliment d'aquests compromisos i, si s'escau, el contingut, en el termini de.....
- 10.- Informar amb suficient antelació a la família de les activitats musicals, concerts, jornades, audicions en les que l'alumne /a ha de participar
- 11.-
- 12.-.....

Per part de la família:

- 1.- Respectar el caràcter propi del Conservatori i reconèixer l'autoritat del professorat i, més específicament, la de l'equip directiu
- 2.-Compartir amb el Conservatori l'educació del seu fill o filla i desenvolupar i afavorir les complicitats necessàries per aplicar el projecte educatiu del centre.
- 3.- Instar el fill o filla a respectar les normes específiques del funcionament del centre, en particular, les que afecten la convivència i el desenvolupament normal de les classes
- 4.- Vetllar perquè el fill o filla compleixi el deure bàsic de l'estudi i d'assistència regular i puntual a les activitats acadèmiques, i també perquè faci les tasques encomanades a casa pel professorat.
- 5.- Ajudar el nostre fill o filla a organitzar el temps d'estudi a casa i a preparar el material per a les activitats acadèmiques
- 6.- Adreçar-se directament al Conservatori per contrastar les discrepàncies, coincidències o suggeriments en relació a l'aplicació del projecte educatiu en la formació del seu fill o filla
- 7.- Facilitar al Conservatori les informacions que siguin rellevants per al procés d'aprenentatge
- 8.- Atendre en un termini raonable les peticions d'entrevista o de comunicació que formuli el Conservatori
- 9.- Adoptar criteris i mesures que puguin afavorir el rendiment escolar del fill o filla
- 10.- Informar al fill o filla del contingut d'aquests compromisos
- 11.- Revisar conjuntament amb el Conservatori el compliment d'aquests compromisos i, si s'escau, el contingut, en el termini de.....
- 12.- Prendre el compromís de participar en totes les activitats musicals, concerts, jornades, audicions que el professorat proposi a l'alumne com a part de la seva formació
- 13.-.....
- 14.-.....

I, perquè així consti, signem aquesta carta de compromís educatiu.

El Conservatori, La família (pare, mare o tutor/a)

Signatura Signatura

Barcelona, (dia i mes) de 201...

De l'entorn:

En aquest sentit el Conservatori procura:

- coordinar-se i col·laborar amb els altres centres educatius de l'entorn (escoles del barri: per exemple l'assistència dels alumnes als concerts i visites al conservatori);
- potencia el treball i l'aprenentatge en xarxa amb el teixit associatiu i corporatiu de la localitat per aconseguir la continuïtat i coherència educativa i fomentar la integració social dels alumnes i les famílies;

- promou la implicació de les famílies en els processos escolars i educatius dels fills i la participació en la vida del centre i de l'entorn social;
- facilita l'obertura del centre i els espais i recursos necessaris per desenvolupar activitats relacionades amb el treball de l'entorn i propiciar-hi la participació de tots els alumnes;
- promou projectes d'àmbit comunitari.

Instrumentes per a l'aprenentatge per a la relació i la convivència i la vida professional i personal

En relació als grups

Les estratègies que en l'àmbit del conservatori s'han vist més adequades són:

- *Role-playing (jocs de rol)*: és la representació, per dues o més persones, d'una situació o fet de la vida real, assumint els rols del cas, amb l'objecte que pugui ser millor compresa i tractada pel grup.
- *Brainstorming (pluja d'idees)*: un grup format per diversos membres, dins d'un clima de total llibertat i espontaneïtat. ofereix idees o suggeriments, noves i creatives, sobre un tema o situació, desenvolupant una gran capacitat d'intuïció, innovació o descobriment.
- *Phillips 6/6*: un grup gran (els 30 alumnes de la tutoria) es divideix en subgrups de sis alumnes i durant sis minuts discuteixen un tema arribant a una conclusió; posteriorment els subgrups exposen les seves conclusions a tot el gran grup procurant arribar a una conclusió més general.
- *Debat dirigit (discussió guiada)*: és un intercanvi informal d'idees i informació sobre un tema, realitzat per un grup reduït sota la conducció, estimulante i dinàmica del tutor que fa de guia i interrogador.
- *Petit grup de discussió*: un reduït grup de persones tracta un tema o problema en una discussió oberta, lliure i informal, dirigit per un director o coordinador. El grup ha d'estar integrat per un mínim de 5 persones i per un màxim de 14-15.

Eines per a l'atenció individualitzada

Com a tutors, hauríem de poder abans de tenir cap entrevista en cap alumne, disposar d'un mínim d'informació objectiva sobre ell/ella,: curs, edat, expedient acadèmic, curs que va accedir al centre... i a partir d'aquí procedir a l'escolta activa.

Una de les eines més potents per a l'obtenció d'informació rellevant, des dels alumnes, és tenir domini sobre la *tècnica de fer preguntes* (EDCT, 2008). Pot semblar una actuació senzilla, però la formulació de preguntes neutres que ajudin a organitzar el que es vol dir fa que s'estructurin les idees en un nivell superior, més mental i pensat, en el que les emocions estan regulades i ben canalitzades. També suposa que una pregunta ben feta no ha de condicionar la resposta i, per tant no ens estan responen el que volem- Una pregunta ha de servir com a mitja de reflexió i ha de permetre per que cadascú trobi la resposta.

La formulació de preguntes és la tècnica bàsica; a partir d'elles, és possible accedir a la forma en què les parts tenen organitzada la seva experiència al voltant de la situació o del conflicte -quin és la seva versió del conflicte- i així mateix constitueixen el vehicle que farà possible la presa de decisions o la construcció de l'acord en cas de conflicte.

A més, és l'única forma de conèixer els interessos reals de qui parla. Cal aprendre a determinar les circumstàncies que envolten la situació o el conflicte, amb el propòsit d'utilitzar els diferents tipus de preguntes en el moment oportú.

Tenim diferents tipus de preguntes segons el context del conflicte, la intenció i la necessitat del professional: tancades, lineals, obertes, circulars, reflexives, estratègiques, de clarificació i de recapitulació.

Exposem uns exemples d'algunes preguntes que es basen en les tècniques de fer preguntes exposades:

- Preguntes per sondejar i aclarir: "On vas estar quan va passar això?"
- Preguntes per comprovar i confrontar: "¿No has dir fa un moment que...?" Per confirmar una possible ambivalència.
- Preguntes d'eco: "D'acord, ¿llavors la teva pregunta realment era...?" Per seguir en un diàleg i aprofundir un tema.
- Preguntes retòriques: "¿El que vols dir, és que està bé fer mal als altres?" Contenen un element provocatiu...
- Preguntes hipotètiques = Preguntes miraculoses: "Imaginem-, Jesús et concedeix un miracle... què canviaria? -" "Imagina't que ja tinguessis la solució, ¿en què ho notaries?" -"Si no tinguessis aquest problema, què faries llavors?" -"Si es donés aquest miracle, en què ho notarien els altres en tu?"
- Preguntes circulars: són preguntes que qüestionen els pensaments de part d'un tercer, que estigui present o no, per conèixer o suposar la seva posició: "Què penses que contestaria la teva amiga si li fessis la mateixa pregunta?" -"Què diria la teva germana a que aquest és el problema més gran en la seva família?" -" Què diria el teu pare pel que fa al comportament del teu germà?" Aquestes preguntes ajuden també per treure a la llum el nivell i funcionament de les relacions interpersonals implicades en un sistema familiar, laboral, etc.

- Preguntes per mesurar una intensitat: "La setmana passada em vas dir que el teu grau d'ansietat caminava al voltant dels 5 entre 1 i 10, per on diries que estàs avui?" - "Si possessis un nombre d'intensitat al teu dolor quant a la conducta de la teva esposa, quin nombre entre 1 i 10 posaries? 10 és molt, i 1 molt poc."
- Preguntes no productives: preguntar "per què" per arraconar una persona pel que fa a les seves intencions: "però... apa... per què has fet això?" - "Per què ets tan" borde"? El problema no és utilitzar un "per què" en una pregunta, sinó si la pregunta deixa veure el teu judici o opinió... en canvi es pot preguntar: "¿I per què et va fer sentir culpable això?".
- Preguntes suggerents: "¿Però no has notat que ja estàs molt millor?". No ajuden, perquè posen l'aconsellat sota pressió.
- • Preguntes dobles o triples: "Què diries, que això és un problema, o només ho vas fer per la teva ansietat o perquè la teva mare realment no et vol?" - Reflecteixen més la impaciència d'un conseller i confonen l'aconsellat.
- • Preguntes d'atrancament: "És clar, ja m'imagino que llavors li vas dir el que pensaves... ¿no és així?" És millor donar a l'aconsellat una explicació per endavant, per després preguntar una cosa que pot resultar vergonyós, per exemple: "Bé, a un pare se li poden creuar els cables, i llavors dona una pallissa al seu fill... ¿et podria passar una cosa així?".
- Preguntes prohibides: són preguntes que no fomenten la conversa, sinó que la interrompen, perquè no tenen en compte a l'aconsellat o no tenen empatia.
 - Preguntes de trampa: "No tindràs tu la culpa?, i no em diguis ara que no!"
 - Preguntes de xafarderia: "Vaja... ¿llavors et va agradar la noia, no?".
 - Preguntes que infravaloren l'aconsellat o li posen en una posició inferior: "Per què no em pots fer cas una vegada per totes, ja?".
 - Preguntes agressives: "¿Però anem a veure, no pots o no vols entendre que fumar perjudica la salut?".

Instruments per a l'organització:

Fitxes de registre tutorial

La fitxa que presentem la gestiona cada tutor i a on cada professor pot fer entrades que envia al tutor per tal d'actualitzar-la.

Cada tutor disposa d'una fitxa per alumne que aquest curs hem informatitzat i el criteri per el seu emmagatzematge ha estat codificar-les de la següent manera:

- alumne que es diu COGNOM 1r COGNOM 2n., NOM i ho guardariem amb el nom: COGNOM 1r COGNOM 2n., NOM.
- mentre no es disposi d'un mòdul de tutoria informatitzada lligada a la base de dades acadèmica del centre, es pot treballar la fitxa en un programa informàtic de base de dades o amb el mateix programa *word*.
- aquest repositori de fitxes ha de ser transferible al tutor/a del curs següent. L'avantatge és que quan un tutor rebí un alumne que ell no ha tutoritzat abans disposarà d'informació en relació a l'alumne de tots els cursos que ha estat en el conservatori.

Adjuntem una fitxa – registre de les que s'estan utilitzant:

Registre de tutoria: *COGNOM 1 COGNOM 2, NOM*

Dades personals

Nom:..... Data naixement:.....

Adreça:..... Correu electrònic:.....

Telèfon:..... Telèfons pares /mares:.....

Escola o institut:..... Curs de l'escola o institut:.....

Dades acadèmiques

Especialitat:..... Àrea:.....

Curs inici al CMMB:..... Any d'accés:.....

Per prova d'accés o trasllat d'un altre centre?.....

Altra especialitat cursada o en curs:.....

Doble Especialitat: NO - SÍ (Encerclar el que correspongui)

(quina? _____ cal incloure pla d'estudis doble especialitat)

	Assignatures	1 ^{er} Curs	2 ⁿ Curs	3 ^{er} Curs	4 ^{er} Curs	5 ^è Curs	6 ^è Curs
Comunes	Instrument	1	1	1	1	1	1
	Llenguatge musical	2	2	2	2		
	Harmonia clàssica					2	2
Especialitat	Conjunt	1	1			1	1
	Música de cambra			1	1	1	1
	Acompanyament					1	1
	Cor	1 - 1					
Optatives	Història de la música					1	
	Percepció Auditiva				1	1	
	Optatives	1 - 1					1 - 1

Quadre pla d'estudis especialitat D'ESTUDIS PIANO (optatives i cor marcades en verd quan estan aprovades, per exemple: 1)

CURS 2016/2017 CURS: _____ Tutor/a:

ASSIGNATURES I PROFESSORAT ANY 2016/17:

-
-
-
-
-

TUTORIES DE GRUP (en verd el que correspongui)

- octubre: SI - NO
- desembre: SI - NO
- febrer: SI - NO
- juny: SI - NO

TUTORIES INDIVIDUALS (indicar data i temes tractats)

- 1.-
- 2.-
- 3.-

COMENTARIS ACADÈMICS O PERSONALS:

CURS 2017/2018 CURS: _____ Tutor/a:

ASSIGNATURES I PROFESSORAT ANY 2017/18:

-
-
-
-
-

TUTORIES DE GRUP (en verd el que correspongui)

- octubre: SI - NO
- desembre: SI - NO
- febrer: SI - NO
- juny: SI - NO

TUTORIES INDIVIDUALS (indicar data i temes tractats)

- 1.-
- 2.-
- 3.-

COMENTARIS ACADÈMICS O PERSONALS:

Quadre 54.2 - Exemple de fitxa de registre informatitzat.

Eina informàtica comunicació entre professorat i tutors

Presentem el primer intent de compartir informació via internet entre tutor i grup docent. Aquests espais per a comentaris són espais que procuren compartir informació en viu i de manera continua, ha estat un pas endavant en el procés., però la plataforma de que disposem és molt rudimentària , la qual cos no ha ajudat a la implicació del professorat a utilitzar-la. Mostrem alguns exemples:

13/5/2017 Centros NET

Observacions del Professorat - Curs Escolar: 2013 Expedient 1 [redacted]

Llistats ▾

Avaluació: --- General --- Veure detall amb Observacions pendents Curs Escolar: 2013 ▾

Observación	
15-06-2014	No ha acabat tot el programa i cal que el recuperi el setembre. Li queden pendents el trinats i les tonalitats de sol#m, la bM, sibM i sibm. Malgrat això ha assolit tots els objectius.
Professor:	[redacted]
Assignatura:	Flauta travessera
01-02-2014	S'ha adaptat molt bé a la dinàmica de l'aula de flauta excepte en les escales que calia fer-ne 12 i n'ha 6. La resta del programa l'ha fet tot, ha treballat el contingut de les proves tècniques i ha avançat molt en domini del registre agut. Llegeix molt bé i ràpid, du tota la feia ben feta. Quant a la tècnica no presenta cap problema en el que concerneix a l'embocadura ni la respiració, però caldrà canviar la posició de la mà dreta, altrament tindrà problemes quan li calgui fer el do3 i do#3.
Professor:	[redacted]
Assignatura:	Flauta travessera

Nova Tornar

Observacions del Professorat - Curs Escolar: 2015 Expedient [REDACTED]

Llistats ▾

Avaluació: General ▾ Veure detall amb Observacions pendents Curs Escolar: 2015 ▾

Observación

13-06-2016

Professor: [REDACTED]

Assignatura: Danses populars catalanes

Ha assolit un coneixement suficient del repertori de danses treballades. Ha assolit un nivell suficient en la precisió i sincronització en l'execució dels punts bàsics. Li cal continuar treballant per aprendre a tenir consciència dels valors artístics i del moviment expressiu de la dansa i la música tradicionals. Li cal encara treballar la creativitat i aprendre a tenir una bona visualització i plasmació de la música a través del moviment. Ha aconseguit una disposició corporal suficient per a la interpretació i expressió de la dansa. Li cal tenir consciència de l'esquema corporal. La participació en les sessions teòriques-pràctiques no ha estat del tot adequada. Es distreu amb molta facilitat, no escolta amb atenció les explicacions i correccions, parla constantment a classe i influeix en què també es distreguin els companys. Li cal treballar encara per aconseguir un bon nivell de control i rigor en el moment de ballar les danses. Cal que aprengui a mantenir una actitud d'escolta, atenció i reflexió en les classes.

Observacions del Professorat - Curs Escolar: 2013 Expedient [REDACTED]

Llistats ▾

Avaluació: General ▾ Veure detall amb Observacions pendents Curs Escolar: 2013 ▾

Observación

15-06-2014

Professor: [REDACTED]

Assignatura: Clarinet

30-01-2014

Professor: [REDACTED]

Assignatura: Clarinet

30-01-2014

Professor: [REDACTED]

Assignatura: Llenguatge musical

El requereix ha fet un curs molt bo, li falta treballar la sonoritat del clarinet perquè toca fluixet i una mica escanyat, però això s'ha quedat en el Notable però pel contrari és molt musical i té molta agilitat de dits.

Es un alumne que treballa molt. Encara ha de fer l'examen de clarinet però segurament li anirà bé.

alumne brillant i amb condicions, Molt bé: treballa i sempre fa la feina. Tindrà molt bona nota.

<https://www.gadimadecentros.com/centrosnet/visual.php>

Observacions del Professorat - Curs Escolar: 2013 Expedient [REDACTED]

Llistats ▾

Avaluació: General ▾ Veure detall amb Observacions pendents Curs Escolar: 2013 ▾

Observación

04-02-2014

Professor: [REDACTED]

Assignatura: Llenguatge musical

02-02-2014

Professor: [REDACTED]

Assignatura: Conjunt

02-02-2014

Professor: [REDACTED]

Assignatura: Piano

Va començar una mica fora de joc, perquè estava molt distret. És molt actiu i es mou molt. Ara està més centrat, i va tot millor. El quadrimestre ha anat bé tot i dintre de tota aquesta dispersió. Si aconseguim que es centri i més organitzat pot fer-ho molt millor.

És molt participatiu al conjunt, mostra una mica de dificultat en la lectura a vista i el treball d'acords

Ha fet molt bona evolució al llarg del quadrimestre. Mostra un bon nivell de compromís i de treball

Llistats ▾

Avaluació: --- General --- ▾

 Veure detall amb Observacions pendents

Curs Escolar: 2013 ▾

Observación

01-02-2014
 Professor: [redacted] Junta convocada, dimarts 4 de febrer de 11 a 12

Assignatura: Tutoria

30-01-2014
 Professor: [redacted] He parlat amb els seus pares per a fer un seguiment de la seva feina a la seva casa. Té un gran talent però és molt dispers i li costa concentrar-se i esforçar-se per aprendre coses noves.

Assignatura: Violoncel

30-01-2014
 Professor: [redacted] En [redacted] sempre està distret, molt extrovertit i mirant més el que fan els altres que ell mateix. No dedica temps al llenguatge i li costa seguir la classe. Voldria fer junta[;]

Assignatura: Llenguatge musical

Llistats ▾

Avaluació: --- General --- ▾

 Veure detall amb Observacions pendents

Curs Escolar: 2013 ▾

Observación

02-02-2014
 Professor: [redacted] JUNTA CONVOCADA a les 11,45 hores

Assignatura: Tutoria

01-02-2014
 Professor: [redacted] Demano junta

Assignatura: Llenguatge musical

26-01-2014
 Professor: [redacted] Només ha vingut a una reunió de tutoria(al començar el curs).Li he enviat convocatòries i missatges i no ha respost cap vegada.

Assignatura: Tutoria

25-01-2014
 Professor: [redacted] Va molt fluixa . Li costa molt d' entendre les explicacions, no sembla que estigui fent un 2n de batxillerat, és molt lenta , i tot que a la classe va amb alumnes petits, sempre és ella qui no enten les coses. Crec que té problemes per mantenir l'atenció i la concentració.

Logística de la Tutoria

L'organització des les tutories s-iguin grupals o individuals. impliquen canvis en l'organització del centre.

Donat l'estudi realitzat considerem que els agrupaments que es proposen que estan pensats per afinitats instrumentals, és a dir un professor de corda tutoritza alumnes de

corda, un de llenguatge piano o polifònics, i un que sigui professor d'un instrument de vent, l'alumnat de vent és el més òptim.

Això facilita la tasca i apropa l'alumne al tutor.

El quadre següent presenta una de les realitats que s'ha portat a terme i que ha estat efectiva:

PROFESSORAT DEPARTAMENT	TUTORITZA	1r i 2n curs	3r 4t curs	5è 6è curs
corda	corda	1 (30 alumnes)	1 (30 alumnes)	1((30 alumnes)
piano, polifònics i cant	piano, polifònics, cant	2 (60 alumnes)	2 (60 alumnes)	2 (60 alumnes)
vent	vent	1 (30 alumnes)	1 (30 alumnes)	1 (30 alumnes)
llenguatge	piano, cant (corda, vent)	2 (60 alumnes)	2 (40 alumnes)	2 (60 alumnes inclou corda)

Quadre 55 - Organització agrupament d'alumnes

Des de la perspectiva de l'alumnat, cal dir que aquest té assignat en el seu horari setmanal *una hora d'atenció tutorial*. L'espai "tutorial" és de dos tipus:

- *Tutories individuals*: El tutor el convocarà una vegada per trimestre, de manera individual, en l'horari assignat per la tutoria. Es proposa que tutor i alumne tinguin un mínim de tres trobades en grup i tres individuals o en petit grup (a pactar). Les altres trobades es realitzen al llarg de tot el curs acadèmic i són principalment individuals. Aquestes reunions es realitzen a demanda del tutor i també a petició del propi alumne. El tutor atén a l'alumnat, sempre i quan aquest ho sol·liciti i quan el propi tutor ho estimi convenient. El tutor estableix les dates de les reunions amb previ acord amb l'alumne i tenint en compte els horaris de les classes. Les entrevistes personals i tutories es fan a les aules del professorat i, en el cas que siguin de petit grup, també es manté l'aula del professor. També es proposa el treball tutorial via telemàtica, pel correu electrònic, i a través de la plataforma moodle sobre la que ara s'està iniciant la seva implementació en el Conservatori.
- *Tutories grupals*: durant quatre vegades al curs, es convocaran tutories grupals a les que assistiran el grup d'alumnes de cada tutor. La primera reunió a inici de curs (en grup gran) serveix per informar a l'alumnat en que consisteix la figura del tutor/orientador, figura disponible que li facilita formes de contacte (presència al centre,

horari de tutoria, telèfon, correu electrònic....) i s'estableixen mecanismes per posar-se en contacte amb l'alumne. Es tracta d'un acte d'acollida i presentació.

Les altres tres tutories de grup es dediquen al treball de valorar resultats de les avaluacions, rendiment acadèmic, temes transversals al currículum, aspectes professionals i de desenvolupament personal.

Els espais destinats per les tutories grupals són aules grans del conservatori que disposen de suficient espai per fer tècniques de dinàmiques de grup, i a on es disposa de mitjans informàtics, i d'àudio i de vídeo.

10.3 Proposta per l'organització d'un pla de tutoria en un centre de formació musical

Organitzar el pla tutorial en un centre de formació musical és complex. En aquesta proposta presentem un seguit d'intervencions que s'han de considerar i dur a terme. Cal indicar que aquesta proposta parteix de tres nuclis d'actuació:

- El centre i la tutoria. Conceptualització.
- Tutoria i alumnat.
 - actuació individualitzada,
 - actuació grupal,
 - actuació semipresencial.
- Tutoria, professorat i tutors:
- actuacions tutorial i de formació. Aquestes són:
 - formació
 - autoformació
 - reunions del grup de tutors
 - reunions grups docents
 - gestió de la documentació
- Tutoria i comunitat educativa: participació de l'entorn (cultural i ambiental)
 - participació de les famílies
 - participació de l'alumnat
 - participació dels agents de gestió i administració del centre (PAS)

El professorat tutor: el professor té una hora lectiva setmanal assignada per tal de poder realitzar les sessions de tutoria amb l'alumnat.

Cada tutor disposa de les hores de gestió setmanals (permanència) per realitzar les tasques necessàries que no són de contacte directe amb l'alumne (revisió dels expedients,

reunions de grups docents, manteniment dels registres actualitzats, gestions amb altres professors, etc.).

Els tutors es trien en funció dels següents criteris (ordre prioritari):

- 1- competència per la tasca.
- 2- disponibilitat personal.
- 3- afinitat especialitat instrumental.
- 4- disponibilitat laboral.

Agrupaments d'alumnat

En un primer nivell l'alumnat s'assigna als distints grups de tutoria per cicles. En un cicle hi ha dos cursos:

- grup 1r cicle: alumnat de 1r i 2n curs
- grup 2n cicle: alumnat de 3r i 4t curs
- grup 3r cicle: alumnat de 5è i 6è curs

Aquests cicles tenen un sentit quan a la temàtica prioritària a treballar en les sessions grupals de tutoria. Així doncs, en el primer cicle es dóna molta importància a l'acolliment de l'alumne i a que conegui les estructures i l'organització del Conservatori, ja que són alumnes que acaben d'accedir al centre o sols hi porten un curs. L'últim cicle que agrupa alumnat de 5è i 6è curs, cal preparar-los per deixar el centre i orientar-los cap a la seva formació superior o cap a la continuació de la pràctica musical de manera més amateur. És en el cicle entremig (3r i 4t curs) on l'alumnat ja està assentat en el Conservatori i a on es poden treballar altres temàtiques que moltes vegades són sorgides de les demandes del propi alumnat.

De tota manera cal considerar que aquests temes considerats prioritaris, no suposen en cap cas abandonar altres aspectes de l'acció tutorial.

En un segon nivell i una vegada repartits per cicles, l'alumnat s'assigna a cada grup de tutoria segons la seva especialitat instrumental. Establim 6 grups de tutoria per a cada cicle, on el tutor és titulat en alguna de les especialitats que tutoritza. El professorat de llenguatge i harmonia, titulats en piano a més a més de ser-ho en la seva matèria pot tutoritzar alumnat de piano, guitarra, acordió, clavicèmbal, orgue i cant.

- | | |
|---|----------|
| - àrea corda: | 1 tutor |
| - àrea piano: | 2 tutors |
| - polifònics i cant: | 1 tutor |
| - àrea vent i percussió, i instruments tradicionals | 2 tutors |

Hem de tenir en compte que:

- els instruments tradicionals -tenora, tible i flabiol- i els de música antiga de vent -flauta de bec- són instruments de vent i per tant el seu tutor pot ser el tutor de vent.
- l'orgue i l'acordió com a instruments polifònics que tenen teclat poden ser tutoritzats per un professor de piano o de llenguatge.
- el clavicèmbal com a instrument de teclat -música antiga però també polifònic- pot estar tutoritzat per el tutor de piano o de llenguatge.

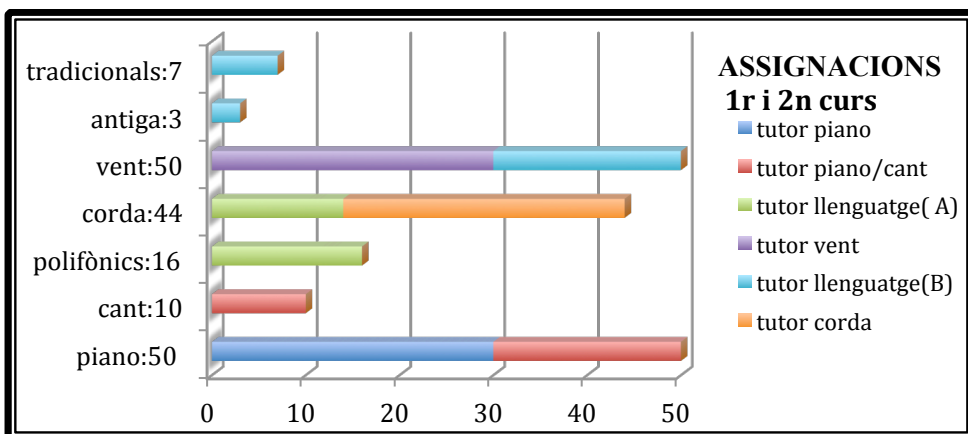
En l'assignació acostuma a passar que depenent de cada any acadèmic, de vegades tenim molts alumnes de corda que no poden ser tots tutoritzats pel tutor de corda i llavors la tutoria l'agafa un altre tutor (un professor de llenguatge que sigui tutor).

Pensem que el criteri d'afinitat instrumental, no ha de ser concloent i estricte, però sí que hem pogut comprovar que ajuda a fer la tasca amb més coneixement si el professor- tutor coneix d'una manera aprofundida algun dels instruments de l'àrea a la que pertany l'instrument que estudia l'alumne al que ha de tutoritzar, és a dir per exemple un professor de violí és molt adequat per tutoritzar alumnat de corda.

Podem mostrar el quadre de repartiment del curs 2015/2016 de com han estat distribuïts els alumnes segons afinitat instrumental amb el tutor:

ALUMNAT (N= 180)	ALUMNAT DE POLIFÒNICS (16) PIANO (50) CANT (10)	ALUMNAT DE CORDA (44)	ALUMNAT DE VENT FUSTA VENT METALL PERCUSSIÓ (50)	ALUMNAT DE TRADICIONALS (7) i MÚSICA ANTIGA (3)
CICLE I 1r i 2n curs 6 tutors: - piano - piano-cant - corda - vent - llenguatge (A) - llenguatge (B)	12.tutor piano: 30 piano 12.tutor piano-cant: 20 piano 10 cant 12.tutor llenguatge (A): 16 polifònics	12.tutor corda: 30 corda 12. tutor llenguatge (A): 14 corda	12.tutor vent: 30 vent 12.tutor llenguatge (B): 20 vent	12. tutor llenguatge (B): 3 antiga 7 tradicionals

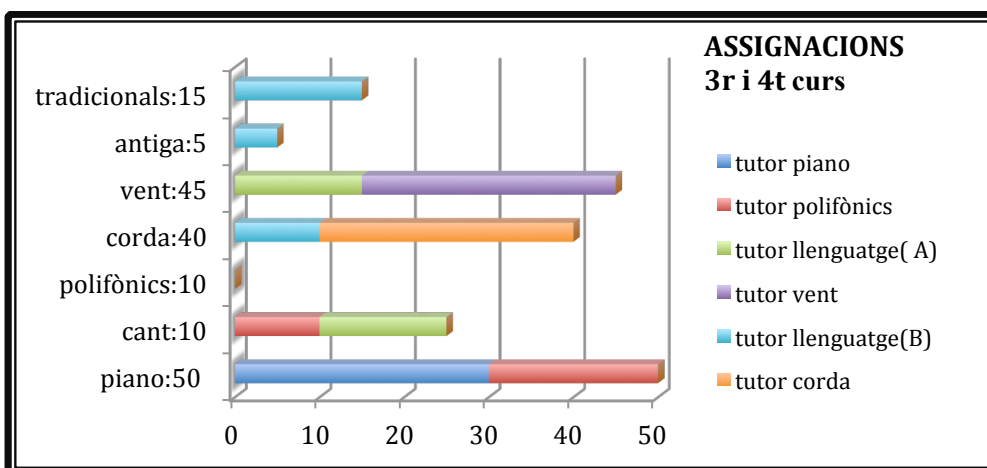
Quadre 56 - Repartiment alumnes 1r cicle per afinitat instrumental



Gràfic 25 – Comparació d'agrupaments 1r i 2n curs

ALUMNAT (N=180)	ALUMNAT DE POLIFÒNICS (10) PIANO (50) CANT (15)	ALUMNAT DE DE CORDA (40)	ALUMNAT DE VENT FUSTA VENT METALL PERCUSSIÓ (45)	ALUMNAT DE TRADICIONALS (15) i MÚSICA ANTIGA (5)
CICLE II 3r i 4t curs 6 tutors: - piano - llenguatge (A) - corda - vent - llenguatge (B) - polifònics-cant	34.tutor piano: 30 piano 34.tutor polifònics: 20 piano 10 polifònics 34.tutor llenguatge(B) 15 cant	34. tutor corda: 30 corda 34. tutor llenguatge(B) 10 corda	34. tutor vent: 30 vent 34. tutor llenguatge(A) 15 vent	34. tutor llenguatge(A) 15 tradicionals 5 antiga

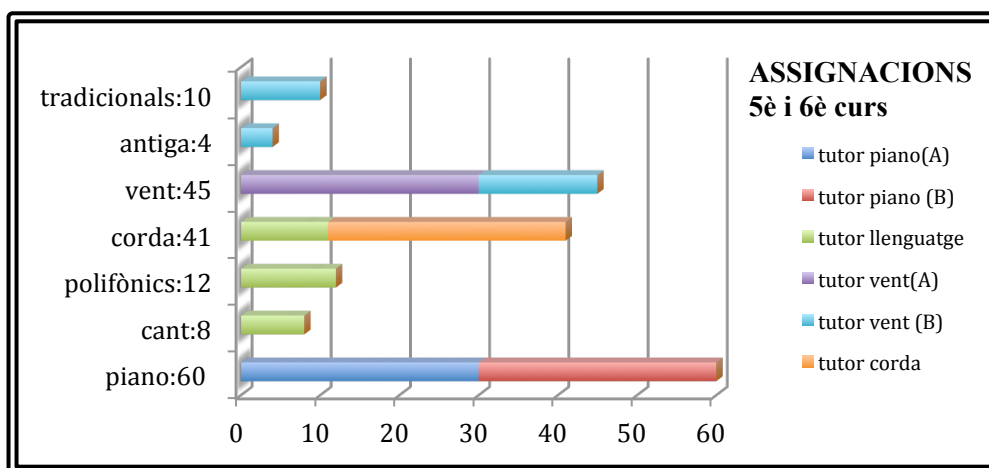
Quadre 57 - Repartiment alumnes 2n cicle per afinitat instrumental



Gràfic 26 – Comparació d'agrupaments 3r i 4t curs

ALUMNAT (N=180)	ALUMNAT DE POLIFÒNICS (12) PIANO (60) CANT (8)	ALUMNAT DE CORDA (41)	ALUMNAT DE VENT FUSTA VENT METALL PERCUSSIÓ (45)	ALUMNAT DE TRADICIONALS (10) i MÚSICA ANTIGA (4)
CICLE III 5è i 6è curs 6 tutors: - piano (A) - llenguatge - corda - vent(A) - vent (B) - piano (B)	56. tutor piano (A): 30 piano 56. tutor piano (B): 30 piano 56. tutor llenguatge: 12 polifònics 8 cant	56. tutor corda: 30 corda 56. tutor llenguatge: 11 corda	56. tutor vent (A): 30 vent 56. tutor vent (B): 15 vent	56. tutor vent (B): 10 tradicionals 4 antiga

Quadre 58 - Repartiment alumnes 3r cicle per afinitat instrumental



Gràfic 27 - Comparació d'agrupaments 5è i 6è curs

Reunions grup de tutors

La finalitat de les reunions del grup ATA és la d'elaborar el pla de treball anual de cada curs acadèmic que implementi i posi en relació els objectius del PAT amb les accions dins del context educatiu.

En aquestes sessions es resolen tots els dubtes i es planteja un pla de treball. Aquest tipus de tutoria s'estableix per tal que es pugui fer un seguiment individualitzat de cada alumne, donant-li un tractament personal, ajudant-lo a resoldre distintes problemàtiques que puguin sorgir en el seu pas pel Conservatori.

La periodicitat de reunions és mensual de setembre a juny (deu reunions per curs). S'especifica tot seguit un resum de punts tractats dins del pla de treball:

Reunions grup docents

Els tutors reben informació i comentaris sobre els alumnes que tutoritzen des del grup docent, i en molts casos la informació se sol·licita pels propis tutors. Altres casos han estat els professors del grup docent que han sol·licitat reunió del grup i és llavors quan el tutor convoca una reunió de grup docent.

Les juntes d'avaluació són reunions de grups docents fixades en el calendari anual del centre que es realitzen a final de cada quadrimestre (gener- abril) i al final del curs (juny).

Reunions amb alumnat: atenció grupal i individual

La proposta és que tutor i alumne tinguin un mínim de quatre trobades en grup i altres tres individuals o en petit grup (a pactar). La primera reunió a inici de curs (en grup gran) serveix per informar a l'alumnat en que consisteix la figura del tutor/ orientador, figura disponible que li facilita formes de contacte (presència al centre, horari de tutoria, telèfon, correu electrònic...) i recull mecanismes per posar-se en contacte amb l'alumne. Es tracta d'un acte d'acollida i presentació.

Les altres reunions es realitzen al llarg de tot el curs acadèmic i són principalment individuals. Aquestes reunions s'han realitzat a demanda del tutor i també a petició del propi alumne.

El tutor atén a l'alumnat quan aquest ho sol·liciti i quan el propi tutor ho estimi convenient. El tutor estableix les dates de les reunions amb previ acord amb l'alumne/a i tenint en compte els horaris de les classes.

En la tutoria de final de curs es fa entrega dels butlletins a l'alumnat. La gran majoria d'alumnes vénen a recollir el butlletí, però la finalitat és trobar-se amb el tutor qui els comenta el document i en conjunt es fa una valoració final. Aquesta tutoria final del curs és oberta també als pares i mares.

Gestió de la documentació tutorial i Registres de tutoria de l'alumnat

Per a facilitar i seguir el treball dels tutors, cada tutor porta una fitxa de cada alumne en la que consten les dades personals, així com la data, duració i temes tractats en cadascuna de les reunions.

El tutor ha redactat un breu informe amb el desenvolupament de cada reunió, amb els distints temes tractats, els problemes plantejats i solucions proposades..... Aquests

informes tenen caràcter confidencial, sent els propis tutors els responsables de garantir aquesta confidencialitat.

Els tutors a final de curs, actualitzen informàticament aquest document -Registre de tutoria- per tal de poder passar al seu arxiu al centre -concretament al cap de l'Àrea de tutoria- on figuraran aquelles dades acadèmiques i orientatives sobre l'alumne que puguin facilitar la transferència de coneixement en relació al tutoritzat.

Formació dels tutors i professorat

EL professorat- tutor i el Claustre en general han de ser participants de la necessitat de la formació contínua al llarg de la vida professional. Tant en aspectes musicals (on la formació contínua creiem que no es tan necessària) com en aspectes pedagògics i tutorialis els tutors del conservatori estan implicats en la pròpia formació contínua.

Així doncs, és des de l'Àrea de tutoria el primer focus de formació pràctica que està arropada amb l'autoformació i els possibles cursos que es pugui sol·licitar a formadors externs. Com hem comentat anteriorment les sessions del grup de tutors serveixen per a la discussió i diàleg entre els assistents, on s'expliquen les preocupacions dels implicats i en base a l'experiència dels altres tutors es comenten mecanismes i estratègies per a la seva resolució.

Reunions amb les famílies i participació en el Conservatori

S'ha establert que el tutor sigui l'interlocutor preferent amb la família, però això no significa que algun dels professors no pugui entrevistar-se també amb un pare o mare i, a més és convenient. En moltes d'aquests reunions, i precisament quan engloben un potent contingut acadèmic en relació a una matèria, acostuma fer-ser via professor implicat amb l'assistència també del tutor.

Des del grup de tutors de tutors es gestiona també la xarxa de delegats d'alumnes. Aquest és un tema que es treballa des de la tutoria i des d'on s'informa a alumnat de les funcions, drets i deures dels alumnes delegats.

Com ja hem comentat en un altre apartat, existeixen els mecanismes legals per participar en els òrgans de centre com són el Consell Escolar (alumnes i famílies) i /o bé formar part de l'associació de pares i mares del Conservatori.

Participació dels agents de gestió i administració del centre: PAS

La participació d'aquests agents és molt important quan a estar informats del projecte integral de tutoria. Per la consergeria passa la totalitat de l'alumnat del centre i el seu

comportament i l'acolliment que puguin fer és significatiu del grau de benestar i del tipus de clima que hi ha establert. El mateix hem de dir del personal d'administració.

Per tal de propiciar un bon acompanyament als nostres alumnes, des de l'Àrea de Tutoria i d'Avaluació es fan reunions periòdiques amb aquests agents: una a l'inici del curs, una altra de seguiment cap al mes de febrer i una última al maig, concretament abans de l'inici de les proves d'accés.

10.4 Proposta de disseny de programació curricular de tutoria

En aquesta secció presentem un disseny curricular de tutoria per a un centre de formació musical i uns exemples d'unitats de programació. També una proposta d'implementació en la plataforma *moodle*.

Establím els objectius i els continguts d'un currículum de tutoria en un Conservatori, ja que en base a aquests podem establir els temps de dedicació i la freqüència que es donarà a cada un dels tipus d'activitats i a on, a través dels quals pretenem assolir es objectius plantejats

DISSENY CURRICULAR DE TUTORIA PER UN CENTRE DE FORMACIÓ MUSICAL

FINALITAT:

La tutoria amb caràcter general, ha d'incidir en l'optimització del procés d'ensenyament-aprenentatge, en la potenciació de les capacitats de l'alumne i en l'orientació en el seu futur, un futur que tant és dins del centre, com després del centre o referit a les sortides professionals i vida professional.

OBJECTIUS:

- Coordinar els esforços dirigits a aconseguir un coneixement personalitzat i ampli de cada un dels alumnes, la qual cosa passa per intercanvis d'informació periòdics entre tots els agents implicats (professorat- alumnat i famílies).
- Contribuir a la sociabilització de l'alumne en el centre. Aquesta sociabilització haurà de córrer paral·lela a la dinamització del grup classe en que s'integri l'alumne.
- Contribuir a desenvolupar un criteri personal i un sistema conductual respecte a la música.
- Incidir positivament en la consecució d'uns hàbits de treball.
- Fomentar un aprenentatge més global. La tutoria ha de ser l'espai en el qual es globalitzen els continguts impartits i construïts en caràcter particular en les diverses assignatures. Ens referim a aquells continguts procedimentals i actitudinals que integren continguts transversals.
- Coordinar els elements principals de l'aprenentatge amb una visió completa i diversificada i al mateix temps integrada en les diferents assignatures que cursa l'alumne. Una visió que posi en relació i en comparació el procés d'aprenentatge en cada assignatura posarà de manifest eventuals desigualtats que es poden produir com a parts d'un macroprocés formatiu comú.
- Contribuir a realitzar una bona elecció en aquells moments en què sigui necessari (destinació una vegada finalitzat el grau, tria d'instrument complementari, tria d'assignatures optatives, tria d'elements externs al centre: cantar en cors, tocar orquestres, fer "bolos"... etc.).
- Implicar degudament les famílies, i fer-ho de les diverses formes que té el centre amb els

- necessaris contactes i intercanvis d'informació i una actitud envers els pares i mares estructurada
- Implicar a l'alumne en el seu propi procés d'aprenentatge i de formació.

CONTINGUTS:

1. Rebuda i acompanyament en el procés d'accés al centre.
2. Despedida i acompanyament en el procés de deixar al centre.
3. Organització del Conservatori (òrgans i càrrecs) i espais.
4. Informació acadèmica sobre el grau professional de música.
5. La participació en la gestió del centre (delegats).
6. L'autoavaluació i el rendiment acadèmic.
7. La gestió del temps personal i el seu autocontrol: estudi i lleure.
8. La motivació, l'esforç personal i l'autodisciplina.
9. Les tècniques per estudiar.
10. Criteris de valoració de l'obra musical i artística.
11. Presentació davant del públic. El *trac* en el músic i la gestió de l'estrès.
12. Sortides professionals dels estudis de música .
13. Interessos i maduresa vocacional.
14. El treball cooperatiu i en equip en la pràctica musical. El compromís i la responsabilitat en els grups instrumentals.
15. Anàlisi de vivències del fet musical en base a la reflexió i la participació.
16. L'autoconcepte i l'autoestima.
17. Les noves tecnologies en la formació musical.
18. Salut física i estabilitat emocional i mental.
19. Ètica i valors en la pràctica musical.
20. Habilitats comunicatives. Recursos per superar els conflictes.
21. La biblioteca musical personal.
22. Participació en la vida musical de la ciutat. Notícies musicals rellevants.
23. Beques i estudis a l'estranger.
24. Tècniques de globalització del repertori. El respecte cultural i a les diverses tendències. Coneixement d'altres estètiques musicals.

TEMPORITZACIÓ:

Al llarg del sis cursos de grau professional.²²

L'especificació de reunions amb l'alumnat seria la següent:

- 4 sessions grupals d'una hora de duració per curs,
- 3 entrevistes individuals cada curs amb el tutor,
- totes aquelles reunions, entrevistes, tutories no fixades que es poden concretar durant cada curs que es considerin necessàries tant en l'horari prefixat de tutoria o en un altre moment a pactar;
- reunions amb els professorat de cada assignatura quan sigui necessari o es sol·liciti,
- treballs via telemàtica a través del Moodle del conservatori.

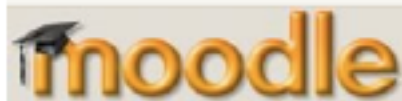
Tot seguit adjuntem una proposta d'unes unitats didàctiques, un exemple de cada cicle El primer exemple correspon a una unitat didàctica que es treballa amb l'alumnat del segon cicle (3r i 4t curs) en relació a la gestió del temps d'estudi. Aquesta unitat didàctica que és el moment quan l'alumnat comença a tenir més problemes per compaginar l'estudi.

El segon exemple correspon a 5è i 6è curs i es treballa el tema de la col.laboració. I l'últim dels exemples és una activitat d'acollimnet al centre per alumnes de 1r curs

De tota manera volem fer esment que el llistat d'unitats didàctiques anterior no queda tancat ni circumscrit gairebé mai a un nivell determinat, ja que adequem el contingut de les sessions a les necessitats que percebem cada curs

²² L'organització i la logística de la tutoria en el Conservatori es troba més explicada en l'apartat 10.3

PROGRAMACIÓ TELEMÀTICA A MOODLE



MOODLE KLT » [Administración](#) » [Categorías de cursos](#) » [Facultad de Educación](#)

Finalitat:

Donar a conèixer a l'alumnat possibilitats de formació via telemàtica les quals propicien el desenvolupament de l'autonomia personal, i la pròpia responsabilitat envers la pròpia formació.

Objectius:

Presentem un triple objectiu interconnectat:

- facilitar la comunicació del tutor amb l'alumnat,
- implementar continguts tutorialis en suport telemàtic,
- activar la motivació suficient des de l'autonomia de cada alumne per fer les tasques.

Continguts de la programació didàctica "on line":

Els continguts es treballaran sempre amb exemples pràctics de situacions que puguin ser reals tant del dia a dia de l'aula com de les audicions o concerts, així tindrem quatre dimensions a treballar:

Organització del conservatori

- Pla d'estudis grau professional.
- Espais del centre: espais de gestió, aules, biblioteca, informàtica...
- Organització i gestió del conservatori.
- Imatge del conservatori.

La participació de l'alumnat en el centre.

Sortides professionals del músic.

- Interpretació (solista i orquestral).
- Docència.
- Gestió cultural.
- Professions tècniques: tècnics d'imatge i so, enginyers de so.
- Compositor.

Convivència i valors.

- L'assistència a classe.
- Els espais de col·laboració i cooperació en el conservatori.
- L'autoavaluació.
- Estratègies per a l'estudi i la formació.
- Organització i gestió del temps (estudi, lleure..).
- Els interessos personals.
- La gestió de l'ansietat en l'interpret.

Temporització:

- curs 2017- 2018: 3 unitats didàctiques on line (1 per trimestre).
 - curs 2018- 2019: 1 unitat didàctica bimensual.
- (1: setembre/octubre - 2:novembre/desembre - 3:gener/febrer - 4:març/abril - 5: maig/juny)

Metodologia:

Activa, participativa i interactiva entre tutor i alumnat i entre el propi grup d'iguals. Participació en el fòrum, correu etc.

Recursos:

- materials audiovisuals.
- documents textuais.
- pàgines web.
- exercicis autocorrectius.

Activitats d'ensenyament- aprenentatge

En els primers contactes amb l'alumnat, el tutor o tutora ha d'intentar recollir la màxima informació sobre els aspectes següents:

- coneixements previs que té l'alumne,
- expectatives en relació amb l'activitat de formació,
- motivacions per participar en l'activitat,
- coneixements i grau d'utilització dels mitjans informàtics.

El tutor haurà de fer un seguiment individualitzat que comportarà (per especificacions concretes cal consultar la bibliografia i els propis recursos i prestacions de la plataforma *Moodle* sobre:

- base de dades de seguiment del curs,
- eines de seguiment de l'entorn de formació que això comporta: resums de les aportacions dels alumnes (fòrums, sessions de xat, control de participació, valoració final, etc).

Activitats d'avaluació:

Es basen en el qüestionari de caràcter sumatiu que haurà d'emplenar l'alumnat cada trimestre o per unitat de programació on es valoraran els aspectes següents:

- assoliment dels objectius fixats per a cada unitat didàctica,
- nombre de tasques realitzades,
- participació en els fòrums i nivell d'interacció amb companys i tutor.

EXEMPLE 1: UNITAT DIDÀCTICA PER A 3r i 4t CURS

TUTOR (UD. 7)

UNITAT DIDÀCTICA (núm. 7): La gestió del temps personal: estudi i lleure. L'autocontrol

Objectius:

- Donar a entendre la importància de saber gestionar correctament el temps per aconseguir els objectius fixats.
- Donar pautes i estratègies per aprendre a ser autònom en la gestió del temps.
- Aprendre a establir prioritats.
- Donar eines pràctiques per aprendre a gestionar el temps.
- Impulsar la reflexió sobre la importància de "no perdre el temps".
- Donar eines protectores contra el sentiment de falta de temps.

Continguts

- El temps quotidià i la càrrega horària als estudis.
- Temps d'estudi de la música.
- Compaginació dels dos ensenyaments: general i musical.
- Programació de l'estudi, agenda i horari setmanal.
- La necessitat del lleure.

Temporització

De manera formal una sessió de grup de 60 minuts de duració.

Després es complementa amb exercicis via telemàtica (Moodle) i al llarg del curs es pot tornar al tema amb les sessions individuals i fer un seguiment de com l'alumne s'està organitzant (en aquests moments és quan fem un tractament transversal d'aquest contingut)

En les classes, la resta de professorat del grup docent si parlem del tema, també passaran la informació al tutor per tal de registrar-ho a la fitxa tutorial de l'alumne.

Activitats d'ensenyament – aprenentatge. Recursos i materials

Es fa molt convenient aplicar distintes tècniques de dinàmiques de grup que es poden combinar en una mateixa sessió. Podem citar el treball en grups petits (*Phillips 6/6*), que pot anar precedida d'una introducció del tutor explicant el que es farà a la sessió i com

També el rol- playing simulant una situació on altres alumnes opinin, és molt adequat a més de divertir i crear un ambient distès provoca que els alumnes després ho comentin i en treguin les seves pròpies reflexions i conclusions.

La sessió es pot seqüenciar de la següent manera:

10 minuts: exposició del tema per part del tutor (contingut, dibuixos, vídeos, internet CD o DVD)

15 minuts: treball en petits grups d'alumnes

20 minuts (repartir el temps entre els distintes grups): exposició de les conclusions en petits grups. (ho fa un portaveu de cada grup)

10 minuts finals: enquesta

Materials

- fulls fotocopiats per a cada alumne,
- projector,
- aparell CD – DVD/o connexió a internet.

Activitat d'avaluació (dirigida al tutor). Finalitzada la sessió cada tutor ha d'elaborar un resum que contempli:

- nombre d'alumnes assistents,
- nombre d'alumnat que no ha assistit, especificant si s'han excusat o no,
- valoració per part del tutor de la sessió (3 o 4 línies),
- aspectes que cal millorar de la sessió.

TUTOR (UD. 7)

SESSIÓ GRUPAL III i IV CURS: LA PLANIFICACIÓ DEL TEMPS (estudi i oci): COM ENS ORGANITZEM?

Durant els anys del mig del grau professional, l'alumne que ja s'ha situat en el que és estudiar un grau professional, comença a tenir amb molts casos neguits per no tenir suficient temps per a portar els seus estudis amb una certa comoditat. En alguns casos, passa que el que cal és ensenyar-los a organitzar-se i de vegades fer-se un llistat de prioritats en el temps d'estudi.

- **PREGUNTES TEMES (al full de l'alumne)**
- **ESCENIFICACIÓ (al full de l'alumne)**
- **POT SER DIBUIX FOTOCOPIAT: ES DEMANA UN COMENTARI, O DVD MÚSICA, UNA PRESENTACIÓ**
- **ANUNCI O UN FRAGMENT D'UNA PEL·LÍCULA: QUE DEFINEIXIN AMB UNA FRASE EL QUE HAN**
- **SENTIT**
- **QUADRE HORARIS PER OMPLIR(al full de l'alumne)**

Metacognició

Alumnes i tutor asseguts tots en cercle, es fan preguntes als alumnes per tal d'ajudar-los a pensar sobre la importància de saber-se organitzar Cal recordar que la discussió ha de ser animada i com més participativa millor.

Es poden crear petits grups de discussió de 4 o 5 alumnes, per tal que sobre cadascuna de les preguntes que fa el tutor es pugui donar una opinió o una valoració de grup. Hi hauria d'haver-hi un portaveu en cada grup.

Exemple: 6 minuts, 6 alumnes. Debaten durant 6 minuts, i després el portaveu ho explica durant 6 minuts màxim.

- 1.- Quan alguna vegada no has portat tota la feina feta, has pensat que potser no has aprofitat prou bé el temps que tenies?
- 2.- Creus que es profitós abans de començar a estudiar, pensar en que vols aconseguir? o consideres que no cal ?
- 3.- Comentem entre tots la frase:” Pensar abans de fer”
- 4.- Prendre consciència del seu horari setmanal (poden fer un quadre amb els horaris i se'n poden comentar alguns, sempre dels alumnes que ho vulguin)
- 4.- Possibles conceptes que poden citar-se:
 - prioritzar
 - objectiu
 - responsabilitat
 - compromís
 - objectiu comú
 - esforç
 - interès
 - eficàcia

SESSIÓ GRUPAL III i IV CURS

Preguntes:

- 1.- Creus que tens suficients temps per fer tot el que vols fer?
- 2.- Tens un horari organitzat i planificat per tu mateix ? ho apuntes en una agenda?
- 3.- Preparo el material d'estudi abans d'estudiar? Faig una programació setmanal?
- 4.- Et plantejes un objectiu concret quan et poses a estudiar? Comptes solament el temps que estudies?
- 5.- Distribueixo el temps que tinc diari amb tota la feina que tinc o començo a fer-la i vaig fent?
- 6.- Estudio normalment en les mateixes hores del dia? Puc estudiar de nit o en hores molt aviat al matí o al vespre?
- 7.- Si hi ha algun dia que no he pogut estudiar l'instrument com ho valoro?
- 8.- Tinc força de voluntat per estudiar el temps que necessites
- 9.- Penso que els companys que no estudien música tenen avantatges o sóc jo el que les tinc?
- 10.- Em distrec quan estudio, amb el mòbil, la fantasia, els xats....
- 11.- Creus que les hores d'estudi estan equilibrades entre les hores d'oci i d'estudi
- 12.- Tens en compte el forats esporàdics o circumstancials que es poden produir al llarg d'un dia per dedicar-los a l'estudi

Pensa i escriu una frase en relació al següent dibuix:



Què faig? Allò que tingui millors conseqüències.

PLANTILLA D'HORARIS

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES	DISSABTE
8 a 9						
9 a 10						
10 a 11						
11 a 12						
12 a 13						
13 a 14						
14 a 15						
15 a 16						
16 a 17						
17 a 18						
18 a 19						
19 a 20						
20 a 21						
21 a 22						

EXEMPLE 2: UNITAT DIDÀCTICA PER A 5è i 6e CURS

TUTOR (UD.14)

UNITAT DIDÀCTICA (núm. 14). El treball cooperatiu i en equip en la pràctica musical. El compromís i la responsabilitat en els grups instrumentals

Objectius:

- Saber reflexionar sobre que vol dir estar compromès.
- Parlar i reflexionar sobre el significat de fita comuna.
- Ajudar a explicitar quins sentiments es barregen en una interpretació musical de grup i que aporta a cadascun dels integrants.
- Donar pautes i estratègies per aprendre a ser autònom dintre de la dependència d'un grup.
- Aprendre a establir prioritats.
- Tenir eines pràctiques per aprendre a gestionar les relacions en el grup.
- Poder reflexionar sobre la complicitat amb els altres intèrprets.

Continguts

- La col·laboració.
- El compromís.
- La generositat.
- El temps d'assaig.
- Programació de l'estudi conjunt.
- El repartiment de l'èxit.
- L'ajut mutu entre els membres del grup.
- La comunicació musical i extramusical entre els membres del grup.

Temporització

De manera formal una sessió de grup de 60 minuts de duració.

Després es complementa amb exercicis via telemàtica (moodle) i al llarg del curs es pot tornar al tema en les sessions individuals per veure si la seva integració en els distints grups és positiva.

En les classes de cambra o en el grups instrumentals, els corresponents professors poden observar quin tipus de relació i d'interacció s'ha establert en el grup, i si la continuïtat per un possible futur curs seria òptima. Aquests professors del grup docent hauran de passar la informació al tutor per tal de registrar-ho a la fitxa tutorial de l'alumne.

La sessió es pot seqüenciar de la següent manera:

- 10 minuts: exposició del tema per part del tutor (contingut, dibuixos, vídeos, internet CD o DVD),
- 15 minuts: treball en petits grups d'alumnes,
- 20 minuts (repartir el temps entre els distints grups): exposició de les conclusions en petits grups. (ho fa un portaveu de cada grup);
- 10 minuts finals: enquesta.

TUTOR (UD.14)

Activitats d'ensenyament – aprenentatge. Recursos i materials

Es fa molt convenient aplicar distintes tècniques de dinàmiques de grup que es poden combinar en una mateixa sessió. Qualsevol de les tècniques pot ser utilitzada i dels propis alumnes poden sorgir noves estratègies comunicatives. Com aquesta sessió està íntimament lligada al visionat i escolta d'una obra musical, es pot també parlar de la comunicació visual que s'estableix entre els músics i que suggereix a cada alumne.

Materials

- fulls fotocopiats per a cada alumne,
- enquesta a contestar per l'alumne,
- projector,

- aparell CD – DVD.

Activitat d'avaluació (dirigida al tutor)

Finalitzada la sessió cada tutor ha d'enviar resum al cap de l'àrea de tutoria:

- nombre d'alumnes assistents.
- nombre d'alumnat que no ha assistit, especificant si s'han excusat o no,
- valoració per part del tutor de la sessió (3 o 4 línies),
- aspectes que cal millorar de la sessió.

La cap de l'àrea de tutoria elaborarà un document (resum de tots els informes dels tutors) conjunt que serà comentat a la propera sessió de treball del grup ATA, i s'adjuntarà a la memòria del curs.

TUTOR (UD.14)

SESSIÓ GRUPAL V i VI CURS OBJECTIUS. COL·LABORACIÓ I COOPERACIÓ

Tenir objectius i fites és saber on anem. És saber reconèixer i expressar les nostres intencions, el que volem fer, a on volem arribar, quin nord tenim, etc. La persona que té objectius sap el que vol i sap perquè lluita. Conviure vol dir compartir aquests objectius, ja que quan els podem manifestar, els altres ens poden ajudar a aconseguir-los.

- PREGUNTES TEMES (al full de l'alumne)
- ESCENIFICACIÓ (al full de l'alumne)
- POT SER DIBUIX FOTOCOPIAT: ES DEMANA UN COMENTARI, O DVD MÚSICA, UNA
- PRESENTACIÓ, ANUNCI O UN FRAGMENT D'UNA PEL·LÍCULA: QUE DEFINEIXIN AMB UNA
- FRASE EL QUE HAN SENTIT
- DVD MÚSICA: QUE DEFINEIXIN AMB UNA FRASE EL QUE HAN SENTIT

FANTASIA CORAL, BARENBOIM DIRIGEIX

<http://www.youtube.com/watch?v=jq2dBeAlv7g>

Metacognició

Alumnes i tutor asseguts tots en cercle, es fan preguntes als alumnes per tal d'ajudar-los a pensar sobre la importància dels objectius. Cal recordar que la discussió ha de ser animada i com més participativa millor

Es poden crear petits grups de discussió de 4 o 5 alumnes, per tal que sobre cadascuna de les preguntes que fa el tutor es pugui donar una opinió o una valoració de grup. Hi hauria d'haver-hi un portaveu en cada grup.

Exemple: 6 minuts, 6 alumnes. Debaten durant 6 minuts, i després el portaveu ho explica durant 6 minuts màxim.

- 1.- Quan has fracassat alguna vegada, has pensat que el que t'havies proposat era impossible o que no t'havies esforçat prou?
- 2.- Alguns diuen que, per no patir desenganys, és millor no il·lusionar-se amb res. Hi estàs d'acord?
- 3.- Comentem entre tots la frase: "Viure és tenir objectius i conviure és compartir-los"
- 4.- Possibles conceptes que poden citar-se:
 - cooperació,
 - coneixement dels altres,
 - responsabilitat,
 - compromís,
 - objectiu comú,
 - esforç,
 - interès,
 - prioritats,
 - elecció versus renúncia,
 - eficaç.

SESSIÓ GRUPAL V i VI CURS

Preguntes:

- 1.- Quins són els teus objectius per a les properes vacances de Nadal? No solament els objectius generals, sinó totes les metes que et proposis, fins i tot les més petites.
- 2.- Quins objectius has pensat ja per quan acabis el grau professional?
- 3.- Quins objectius tindries si et toqués la loteria aquesta setmana?
- 4.- Quan has fracassat alguna vegada, has pensat que el que t'havies proposat era impossible o que no t'havies esforçat prou?
- 5.- Alguns diuen que, per no patir desenganys, és millor no ilusionar-se amb res. Hi estàs d'acord?
- 6.- Comentem entre tots la frase: " Viure és tenir objectius i com viure és compartir-los"

Visionat DVD: "Fantasia coral" op. 80. L.Beethoven, Director: D. Barenboim
Berliner Philharmoniker



Pensa en una frase que defineixi el dibuix

EXEMPLE 3: UNITAT DIDÀCTICA PER A 1r i 2n CURS

TUTOR (UD.1)

UNITAT DIDÀCTICA (núm. 1). Rebuda i acompanyament en el procés d'accés al centre

Objectius:

- Informar a l'alumnat de les estructures bàsiques d'organització del centre.
- Transmetre seguretat que facin sentir a l'alumne que pertany al conservatori.
- Dotar a l'alumne de les estratègies necessàries per moure.
- Impulsar la reflexió sobre la importància de "no perdre el temps".
- Donar eines protectores contra el sentiment de falta de temps.

Continguts

- Els estudis al conservatori.
- El temps d'estudi de la música.
- El tutor i l'acció tutorial.
- Els horaris del centre.

Temporització

De manera formal una sessió de grup de 60 minuts de duració.

Després es complementa amb exercicis via telemàtica (moodle) i al llarg del curs es pot tornar al tema en les sessions individuals i fer un seguiment de com l'alumne s'està integrant al centre.

En les classes, la resta de professorat del grup docent si parlem del tema, també passaran la informació al tutor per tal de registrar-ho a la fitxa tutorial de l'alumne.

Activitats d'ensenyament – aprenentatge. Recursos i materials

Es fa molt convenient aplicar distintes tècniques de dinàmiques de grup que es poden combinar en una mateixa sessió. En aquesta primera tutoria el tutor ha de tenir un paper informatiu important, per a reservar un espai on l'alumnat manifesti quines expectatives té i per les quals ha vingut a estudiar al conservatori.

Compartir aquestes expectatives entre els alumnes es pot fer en petits grups i després fer una posada en comú.

La sessió es pot seqüenciar de la següent manera:

- 15 minuts: exposició del tema per part del tutor (contingut, dibuixos, vídeos, internet CD o DVD),
- 10 minuts: treball en petits grups d'alumnes,
- 20 minuts (repartir el temps entre els distintes grups): exposició de les conclusions en petits grups. (ho fa un portaveu de cada grup);
- 10 minuts finals: enquesta.

Materials

- fulls fotocopiats per a cada alumne,
- enquesta a contestar per l'alumne,
- projector,
- aparell CD – DVD.

Activitat d'avaluació (dirigida al tutor)

Finalitzada la sessió cada tutor ha d'enviar resum al cap de l'àrea de tutoria:

- nombre d'alumnes assistents,
- nombre d'alumnat que no ha assistit, especificant si s'han excusat o no,
- valoració per part del tutor de la sessió (3 o 4 línies),
- aspectes que cal millorar de la sessió.

La cap de l'àrea de tutoria elaborarà un document (resum de tots els informes dels tutors) conjunt que serà comentat a la propera sessió de treball del grup ATA, i s'adjuntarà a la memòria del curs.

TUTOR (UD.1)

SESSIÓ GRUPAL I i II CURS: CONÈIXER LES PAUTES D'ACTUACIÓ DEL PROFESSORAT DINS I FORA DE LES AULES I DELS ALUMNES

L'alumnat de 1r i 2n curs, però sobretot el de primer necessita conèixer de quina manera el conservatori actua, i sobretot que cal que faci l'alumne en determinades situacions. Cal conèixer en definitiva les "regles del joc."

- PREGUNTES TEMES (al full de l'alumne)
- ESCENIFICACIÓ (al full de l'alumne)
- - DVD MÚSICA, PPT, ANUNCI O UN FRAGMENT D'UNA PEL·LÍCULA. POSSIBLES EXEMPLES:
- BOBBY McFERRIN (YO YO MA). Musette for keyboard in D Major (Bach) 4:12) Ave Maria (Gounod) 2:37
- SWINGELS SINGERS

Finalitat: crear l'hàbit d'escollar música i possibilitats de fer música

Metacognició

Alumnes i tutor asseguts tots en cercle, es fan preguntes als alumnes per tal d'ajudar-los a pensar sobre la importància de conèixer el codis d'actuació de la institució. Cal recordar que la discussió ha de ser animada i com més participativa millor.

Es poden crear petits grups de discussió de 4 o 5 alumnes, per tal que sobre cadascuna de les preguntes que fa el tutor es pugui donar una opinió o una valoració de grup. Hi hauria d'haver-hi un portaveu en cada grup.

Exemple: 6 minuts, 6 alumnes. Debaten durant 6 minuts, i després el portaveu ho explica durant 6 minuts màxim.

1.- Cal insistir en el compromís en:

- arribar puntuals a classe,
- no sortir de l'aula entre classes,
- no aixecar-se del lloc durant la classe,
- aprendre a parlar en veu baixa (quan cal),

2.- El fet de preveure les conseqüències dels actes (faltar a classe, no fer els deures, no estudiar suficient...) vol dir que assumim responsabilitat davant de la pròpia feina, i respecte cap als altres.

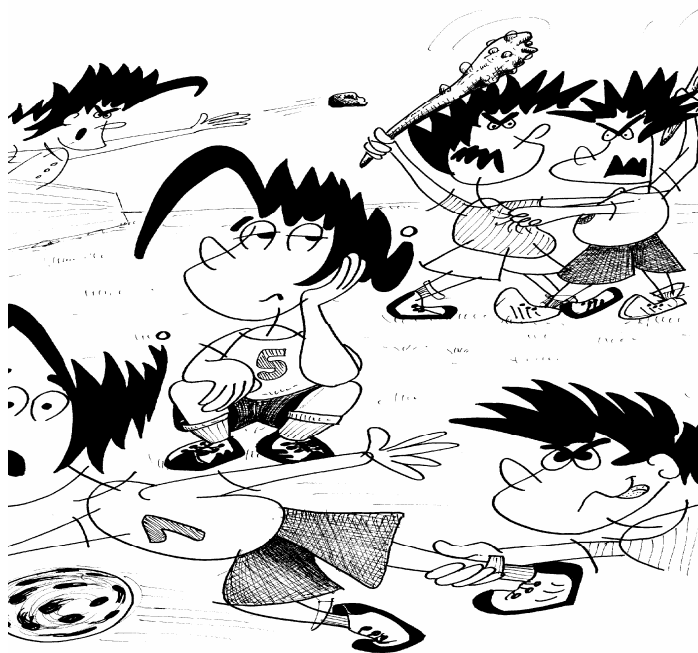
ALUMNE (UD.1)

SESSIÓ GRUPAL I i II CURS

Preguntes:

- 1.- Quina responsabilitat i compromís tinc amb els estudis que faig al conservatori?
- 2.- Que he de fer quan falta un professor?
- 3.- Que hem de fer quan sabem que faltarem a a classe?
- 4.- Com pot afectar la falta a classe en l'avaluació?
- 5.- Quina diferència hi ha entre una falta justificada i no justificada?
Com compten en l'avaluació?
- 6.- Què passa quan falto a una classe en la que hi ha altres companys implicats: orquestra, cambra, etc.?
- 7.- Què passa quan si no sóc puntual, si parlo massa, si interrompeixo la classe quan el professor fa una explicació en grup?
- 8.- Quina diferència hi ha entre la tutoria individual i la de grup?

Pensa i escriu una frase en relació al següent dibuix:



Pot haver-hi un joc sense regles?

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV, EQUIP CUIDEM-NOS (2011). *El benestar docent*. Barcelona: ICE-UAB.
- AA.VV, CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (2015). *Orientación Educativa*. Madrid: 7 Editores MAD.
- ADLER, A. (2000) *El sentido de la vida*. Madrid: Ahimsa.
- ADELL, M.A. (2009). *La tutoría, assignatura pendent del sistema. Edu 21*. a <<http://www.edu21.cat/ca/continguts/310>> a (28 gener 2017).
- ADELL, J. (2010). *Educación 2.0*. En Barba, C. & Capella, S. *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*. Barcelona: Graó. 19-33.
- ADELL, J. & CASTAÑEDA, L. (2013) *Los Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- ADLER, A. & COLIN, B. (Comp.) (2003). *Comprender la vida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- AINSWORTH, M. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. London: Earlbaum Associates.
- ALBADALEJO, M. (2010). *Com dir-ho. Entrevistes eficaces en l'ambit educatiu*. Barcelona: Graó.
- ALONSO, J. (2011). *Diagnòstic en educació*. Barcelona: UOC.
- ALONSO, J. (2012). *Orientación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO, J. (2014). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALSINA, P. (coord.)(1998). *La investigación en música*. Barcelona: Graó. Revista *Eufonia*, 10 (monogràfic)
- ALSINA, P. (coord.). (2010). *Música y ciudadanía*. Barcelona: Graó. Revista *Eufonia*, 50 (monogràfic)
- ALVAREZ, M. & BISQUERRA, R. (2012). *Manual de Orientación y Tutoria* Barcelona: Praxis.
- ALVAREZ, M. & BISQUERRA, R y otros (2003). *Educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *La orientación profesional en la Universidad. Orientación Profesional* . Barcelona: CEDECS, 154- 183.
- ÁLVAREZ GONZALEZ, M i altres (2005).*Manual de Tutoria Universitària. Recursos per a l'acció*. Barcelona: Octaedro.

ÁLVAREZ, R. (2014). *Acción tutorial y orientación: aceptación, compromiso, valores: una propuesta de estilo para la intervención de tutores y orientadores*. Bilbao: Desclée Brouwer.

ÁLVAREZ, P.R (2012) . *Tutoria universitaria inclusiva*. Madrid: Narcea Ediciones.

ANDERSON, P. (2007). What is Web 2.0? *Ideas, technologies and implications for education*..En línia , recuperat 21 juliol 2016
<<http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf>>

ANDREOLA, B.A (1984). *La dinámica de grupos*. Santander: Sal Terrae.

ANTONS K. (1989). *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.

ANTÚNEZ, S. (2007). Construir una bona imatge institucional des de l'escola quan els altres no hi ajuden. *Perspectiva Escolar*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

ARANGUREN, J. L. (1994). *Ética*. Madrid: Trotta.

ARENDT, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.

ARISTÒTIL (2004). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.

AROSTEGUI, J. L. (2004). *The social context of music education*. Champaign: CIRCE, Universidad de Illinois.

ARÓSTEGUI, J. L. & CISNEROS-COHERNOUR, E. (2010). *Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina*. En *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado [Edición electrónica], 14 (181-189). En línia
<<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142ART14.pdf>>

AROSTEGUI, J. L. (2014). *La Música en Educación Primaria*. Madrid: Dairea.

AROSTEGUI, J. L. & LOURO, A. L. (2015). *Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir*. Revista da ABEM, 23(p 24-34). Santa Maria (Brasil): UFS.

AROSTEGUI, J. L. (2016). *La Investigación en los Conservatorios Superiores y Centros Superiores de Música. Quodlibet*, (61 p.7-18). Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

AUBERT,A. & FLECHA,A. y otros (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial, S.A.

AUSUBEL, D. (1976). *Psicología de l'Educació: Un punt de vista cognoscitiu*. México: Trillas.

- AVIÑO, X. (1986). *Cent anys de Conservatori*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- BACH, E. & DARDER, P. (2002). *Sedueix-te per seduir, viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62.
- BACH, E. & FORÉS, A. (2008). *La asertividad. Para gente extraordinaria*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- BALLESTER, L. (2004). *Bases metodol.gicas de la investigación educativa*. Palma de Mallorca: UIB.
- BARBA, C. & CAPELLA, S. (2010). *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*. Barcelona: Graó. En línia < <http://www.raco.cat/index.php/REIRE> >
- BARRET J. R. (2009). *Graduate music education as a site for reconfiguring curriculum development*. Research Studies in Music Education, 31. Sidney: SAGE publishing.
- BATALLOSO, J.M. (2011). *Dimensiones de la orientación educativa hoy: una vision transdisciplinar*. Málaga: Aljibe.
- BECK, C.E (1973). *Orientación Educacional. Sus fundamentos filosòficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BECK, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. BARCELONA: Paidós Ibérica.
- BECK, U. (2002). *Libertad o capitalismo: conversaciones con Johannes Willms*. Ediciones Paidós Ibérica.
- BERELSON, B. (1952) *Content analysis in communication research*, New York: Free Press.
- BERNAL, R.M. (2009). *Revisión conceptual y posibilidades educativas de la Web 2.0*. (Tesis, Universidad de Murcia). en línia recuperat 12 juny 2016 <<http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/9763/1/rosabernalDEA.pdf>>
- BERGER, P. & LUCKMAM, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BISQUERRA, R. (2012). *Orientación, tutorial educación emocional*. Barcelona: Síntesi.
- BISQUERRA, R. (2011). *Educació emocional. Propostes per a educadors i famílies*. Bilbao: Desclée de Brower.
- BISQUERRA, R. (2009). *Psicopedagogia de les emocions*. Barcelona: Síntesi.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, S. A.

BISQUERRA, R. (2002). *Pasado, presente y futuro de la psicopedagogía*. En Martínez de la Hidalga, Z. (Coord), *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía*. Bilbao: Universidad de Deusto.

BISQUERRA, R. (2002). *Educación emocional y competencias emocionales*. En Asociación de Psicopedagogía, 'Colectivo Pabellón Sur' Huelva, *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI*. Huelva: Hergué.

BISQUERRA, A. R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Vizcaya: Wolters Kluwer.

BISQUERRA, R. (2010). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

BLANCHARD, M. & MUZÁS, Ma.D. (2011). *Plan de acción tutorial en Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.

BLÁNDEZ, J. (1996). *La investigación- acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde Publicaciones.

BOLÍVAR, A. (1999). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* Madrid: Síntesis.

BOU, J.F. (2013) *Coaching educativo*. Madrid: LID.

BOWLBY, J.(1993) *El Apego*. Barcelona: Paidós Ibérica.

BREWER, J.M (1942). *History of Vocational Guidance*. Nova York: Harper&Brothers.

BRUNER, J. S. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BRUNER, J.(2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Editorial.

CABERO J. (2003). "Las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de orientación educativa." En B. Bermejo Y J. Rodríguez. *La orientación educativa y la acción tutorial en enseñanza secundaria*. Sevilla: GID.

CALVO, C. (2005). "Complejidad, caos y educación." En Arellano, Duque A. (Coord.) *La educación en tiempos débiles e inciertos*. (p.115-136). Barcelona:Anthropos.

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Ed. Graó.

CAPSADA, Q. & CASTEJÓN, A.; (2014) *Com les notes condicionen les expectatives de l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- CARRERA, C. & LÓPEZ, T. (2016). *Agenda de trabajo del Orientador*. Madrid: Narcea Ediciones.
- CASTAÑEDA, L. (2007). *Software social para la escuela 2.0: más allá de los Blogs y las Wikis*. En línea recuperat 4 maig 2015.
<<http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/126.pdf>>
- CONANGLA, M. & SOLER, J. (2008). *Ámame para que me pueda ir. El arte de acompañar a los hijos en el proceso de convertirse en personas*. Barcelona: RBA Ediciones.
- CHADOROW, N.J. (2009) *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona: Gedisa.
- CASANOVA, M.A. (2006) *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASTANYER, O. (2004). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Borouwer.
- CISNEROS-COHERNOUR, E. & AROSTEGUI J.L. (2010). *Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina*. A *Profesorado*, 14 (p.79-189). Granada: Universidad de Granada.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONSERVATORI MUNICIPALS DE MÚSICA DE BARCELONA (1986) *Cent anys de Conservatori*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001) *Informe del 9 octubre de 2001 sobre el Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente de la Comisión de las Comunidades Europeas* ,Documento de trabajo, Bruselas: SEC En línea <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A5-2001-0322&format=XML&language=ES>>
- COOK, T.D. & REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORTINA, A. (2007) *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- COX, G. & STEVENS, R. (2010) *Origins and Foundations of Music Education: Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling*. New York: Continuum.
- DARDER, P. (2013) *Aprender i ensenyar amb benestar i empatia. La formació emocional del professorat*. Barcelona: Octaedro.

- DARDER, P. & BISQUERRA, R. (2001). *Las emociones en la vida y en la educación. Bases para la actuación docente*. Madrid: Escuela Española.
- DAVILA, T & EPSTEIN, M. & SHELTON, R. (2006). *La Innovación que sí funciona. Cómo gestionarla, medirla y obtener beneficio de ella*. Barcelona: Deusto.
- DE BAETS, T. & SAMMER, G. (2016) *European Perspectives on Music Education. International Cooperation..* Eisslingen: European Associations Music Schools/ Hebling.
- DE BONO, E. (2008). *Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Paidós, Barcelona.
- DE BONO, E. (1999) *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Ed. Juan Granica. S.A.
- DESPINS, J.P. (1994). *La Música y el Cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós.
- DÍAZ, M. & GIRÁLDEZ, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- DIÉZ DE ULZURRUN, A. & MASEGOSA, A. (2011). *La dinámica de grupos en l'acció tutorial. Activitats per fer a l'aula*. Barcelona: Graó.
- DOMÈNECH, J. (2011). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.
- ECO, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (2004). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- EDCT (Escuela de desarrollo comercial para tecnólogos) (2008) *Manual de técnicas comerciales*. Gijón: EDCT Graficas Summa.
- EISNER, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- EPICTETO (1991). *Enchiridion*. Madrid: Anthropos.
- ESCAMILLA, A. & LAGARES, A.R. (2006). *La LOE, perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona: Graó
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- EXPÓSITO, J. (2014). *La Acción Tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.
- FERNANDEZ BATANERO, J.M. (2004). *Temas trasnversales del currículum en educación infantil y primaria*. Sevilla: GID (Grupo de investigación didáctica. Universidad de Sevilla).

FERNÁNDEZ, E.I. (2003). *E-LEARNING. Implantación de proyectos de formación on line*. Madrid: RAMA Editorial.

FEUERSTEIN, R. (1990). *L'educador com a mediador en l'aprenentatge* a: Gallifa, J. (comp.) *Perspectives metodològiques sobre processos d'aprenentatge*, Barcelona: Raima, 1990.p.13-39.

FORÉS, A. & GRANÉ, J.(2010). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.

GAGNÉ, R.M. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Ed. Aguilar.

GALLEGO, S. & RIART, J. (cords.). (2006). *La tutoria y la orientación en el siglo XXI:nuevas propuestas*. Barcelona: Ed. Octaedro.

GALLIFA, J. (1990). *Modelos cognitiuus de l'aprenentatge*. Barcelona: Raima.

GARCÍA-RINCÓN, C. (2006) *Educar la mirada: arquitectura de una mente solidaria*. Madrid: Narcea editores.

GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.

GARNICA, M. (2015) . *Puedo I. Programa de orientación educativa para alumnos de altas capacidades o superdotados*. Madrid: CEPE

GEDDGES, H. (2010). *El apego en el aula*, Barcelona: Graó.

GERHARDT, S. (2004). *"Why loves matters"*. New York: Brunner-Roudledge.

GIDDENS, A (1999). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

GIDDENS, A (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

GIMENO, S. J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

GINER, A. & PUIGARDEU, O. (2008). *La Tutoria y el Tutor: Estrategias para su pràctica* Barcelona: Horsori.

GINER, A. & SAUMELL, C. (2010). *El què, el qui, el com, el quan i el perquè del projecte «Escolta'm»*. a *Guix*, 361, (p. 13-19.) Barcelona: Graó.

GINER, A. & SAUMELL, C. (2011). *Projecte Escolta'm per una tutoria personalitzada (2011)*. *Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència*. Barcelona: Departament de treball, afers socials i famílies En línia: <http://www.gencat.cat/benestarsocialifamilia/publica/butlletiDGAIA/num51/projecte_escoltam.htm>

GINER, A. (2012). *Perfil competencial del tutor o de la tutora de ensenyanza secundaria*. A REOP (Revista Española de Orientación y Tutoría) 23, 2 (22 – 41). Madrid: UNED.

GINER, A. & LLADÓ; R. (2015) *El Coaching en educación para personas implicadas en la educación o ajena*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona: Horsori.

GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

GONZÁLEZ PÉREZ, A. & SOLANO, J.M. (2015) . *La función de tutoria*. Madrid: Narcea Ediciones

GREEN, L. (2005). *The music curriculum as lived experience: Children's "natural" music learning processes*. *Music Educators Journal*, 91. Sidney: SAGE Journals.

GUITART, R. (2002). *Les actituds en el centre escolar*. Barcelona: Graó.

HARSCASTLE, E. & PITTS. E. (2016). *A cross-cultural comparison of music education experiences and ambitions in two Spanish and English primary schools*, a *International Journal of Research Music Education*. Sidney: SAGE Journals.

HARGREAVES, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

HENDERSON GROTBER, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

HERNÁNDEZ, R. & FERNÁNDEZ, C. (2010) *Metodología de la Investigación*. México: Mc.Graw-Hill.

HUNT, T. & GRUNIG, J.E. (2003). *Dirección de relaciones públicas*. Barcelona: Gestión 2000.

IMBERNÓN, F. (2008). *Nuevas tendencias en la formación del profesorado*. Barcelona: Grao.

IMBERNÓN, F. (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó.

KANT, E. (1978): *Crítica de la razón pura*, Madrid: Alfaguara.

- KANT, E. (2002). *Lecciones de ética*. Barcelona: Critica.
- KAUFMAN, R. (1982) *Identifying and Solving Problems: A System Approach*. San Diego: University Associates.
- KINCHELOE, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- KRIPPENDORFF, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. California.: SAGE.
- LABORDA, R.M. (2005). *Las nuevas tecnologías en educación*. Madrid: Fundación AUNA. <<https://castellanoupla2015.wordpress.com/2015/09/06/fuente-1-las-nuevas-tecnologias-en-la-educacion-rocio-martin-laborda/>>/
- LACÁRCEL, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor aprendizaje.
- LAGO, J. R. (2011). *Asesoramiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Horsori, 2011.
- LAGO, P. & PONCE, L (2012). *La Orientación profesional en los Conservatorios de Madrid. Anàlisis de la situació actual i propostes de mejora*, en Revista de Educación, num. 359. Madrid: 2012.
- LANGSHAW, J.L.(1982). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LAZARUS, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LAZARUS, R. (1991). *Estrés y Emoción Manejo e implicacions en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LAZARUS, R.S. & LAZARUS, B.N.(2000). *Pasión y Razón*. Barcelona: Paidós.
- LENCIONI, P. (2017). *Equipos ideales*. Madrid: Ed. Empresa activa.
- LERDAHL, F. & JACKENDOFF, R (1983) *Una teoría generativa de la música tonal*. Cambridge Mass.: MIT Press.

LINDSKOG, T. & RENBERG, A. (2007). *A website analysis of music teacher education in Europe. A study of six countries*. Malmö: Academia de Música de Malmö.

LONGAS, J. & MOLLÁ, N. (2011). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. Madrid: Narcea.

LOVELESS, A. & WILLIAMSON, B. (2017). *Nuevas Identidades de Aprendizaje en la Era Digital*. Madrid: Narcea Ediciones

LINES, D. K. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata

MADRIGAL, A.M. & NAVARRO, E. (2016). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid : CIDE

MAÑU, J. M. (2015). *Manual de Tutorías*. Madrid: Narcea.

MARCHENA R. (2005). *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Editorial Aljibe

MARCHESI, A. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial. (p.78)

MARÍN R. & GUZMÁN, I., et al. (2016). *Intervenir e investigar en el aula. Experiencias en la formación de estudiantes*. Buenos Aires: Alfagrama.

MARINA, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Editorial Planeta.

MARINA, J. A. (2016) *Humanidades una propuesta para volver a integrarlas en la educación* (Consulta 23 febrer 2016)
<<http://www.joseantoniomarina.net/articulo/humanidades-una-propuesta-para-volver-a-integrarlas-en-la-educacion>>

MARTENOT, M. (1993) *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Ed. Rialp. Madrid.

MARTIN, E. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.

MARTÍN, X, i altres (2008) *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍN MORENO, A. *Trascendencia de la educación musical: una breve panorámica histórica*. Eufonía, Didáctica de la música, (30 gener 2004, p. 10- 22). Barcelona: Graó.

MARTÍNEZ BELTRÁN, J. M. et al. (1990). *Metodología de la mediación en el PEI*. Madrid: Bruño.

MARTÍNEZ CLARES, P. (2017). *Manual de Orientación educativa y profesional*. Murcia: Diego Marín Librero.

MAYER, R.E. (1977). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.

MEYER, L. (2001). *Emoción y significado en la Música*. Madrid: Alianza Música.

MEDINA, A. & SORT, J. (2011). *La Recerca en comunicació: què hem de saber ? : quins passos hem de seguir?*. Barcelona: UOC.

MEDINA, A. & CARDONA, J. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.

MEDINA RUIZ, J. (2000). *Orientación Educativa y Intervención Psicopedagógica*. Jaén: Universidad de Jaén.

MORA, J. A. (2009). *Acción Tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.

MORAL, C. & PÉREZ, P. (2009). *Didáctica, Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.

MOREIRA, M.A. (2002). *Investigación en enseñanza: aspectos metodológicos en Actas del PIDECE (Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias)*, Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. p. 13-51.

NAVARRO, R. (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.

NIETZSCHE, F. (2008), *Así habló Zaratrusta*, Madrid: Alianza.

MURILLO, A. & RIART, J. (1994), *El Departamento de orientación y asesoramiento en el centro a: Cuadernos de Pedagogía*, 229: 50 -54. Madrid: Wolters Kluwer.

ORIO DE ALARCÓN, N. (2005). “*La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI*”. Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación). Nº 16 (novembre 2005). En línea <<http://musica.rediris.es>>

- ORMROD, J.E. (2005). *El aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- OROZCO, Ma.T. (2013). *Psicología y Música*. Madrid: Grupo 5.
- PANTOJA, A. (2013). *La Acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- PASTOR, E. (1995). *La Tutoría en secundaria*. Barcelona: CEAC.
- PATERNA, C. (2014). *Dinámicas e intervención grupal*. Ed. Síntesis.
- PEDRELL, F. (1895). “*Discursos leídos ante la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en la recepción pública del Sr. D. Felipe Pedrell el 10 de marzo de 1895*” En línea disponible
<<https://ia800307.us.archive.org/32/items/msicoscontemporn00pedr/msicoscontemporn00pedr.pdf>
- PÉREZ BOULLOSA, A. (1986). *La orientación educativa: un análisis factorial para delimitar su campo conceptual*. Valencia: Promolibro.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- PIAGET, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- PUJOLÁS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro. Madrid.
- PUNSET, E. (2015). *Carta a les meves nétes: tot el que he après i m'ha commogut*. Barcelona: Destino.
- PUNSET, E. (2007). *El viaje al amor*. Barcelona: Destino.
- RECALCATI, M. (2016) *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- REPETTO, E. (2000) “*La orientación educativa: situación actual de la teoría y la práctica de los orientación para el desarrollo de la carrera*”. A Medina Ruiz J. *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*, (p.11-33). Jaén: Universidad de Jaén.
- REIGELUTH, CH.M. & MERRILL, M.D.(1980) “*The elaboration Theory of Instruction: A model for Sequencing and Synthesizing Instruction*” a *Instructional Science*, 9 (195- 219).
- RIART, J. (2009). *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Madrid: Pirámide.

- RICOEUR, P. (2008) *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*, Madrid: Trota.
- ROBINSON, K. (2017) *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- ROBINSÖN, K. (2016) *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Madrid: Clave editorial.
- ROCA, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. València: ACDE.
- RODRÍGUEZ, G. & GIL, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (coord). (2005). *Manual de tutoria universitària. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- RODRIGUEZ MORENO, M.L. (2009). *L'orientació professional temàtica essencial en l'Educació Secundària en Aloma*. Revista de psicologia, Ciències de l'educació i l'Esport, núm. 23 i 24. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- RODRIGUEZ MORENO, M.L (1998). *La orientación profesional*. Barcelona: Ariel.
- RODRIGUEZ MORENO, M.L. (2001) *Monogràfic sobre orientació acadèmica y profesional* número 26 “La Orientación profesional y sus objetivos: aportaciones para la reflexión“ (en línea Educa web, consulta 28 mayo 2015)
<<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A5-2001-0322&format=XML&language=ES>>
- RODRIGUEZ MORENO, M.L. (2001). *Monográfico sobre Orientación académica y profesional Educaweb*. 3 d'octubre de 2001.
- RUSINEK, G. & AROSTEGUI, J. L. (2015). “*Educational policy reforms and the politics of music teacher education*”. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Ed.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- SALINAS, J. & PÉREZ, A. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesi.
- SÁINZ, Ma.C. & ARGOS, J. (2005). *Educación infantil. Contenidos, procesos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (Coord.). (2009). *La conversa en petits grups a l'aula*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M.F.(1998). *Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales*. Revista de Orientación Psicopedagógica, 9 (15.87-107). Madrid: UNED.

SANCHO, J. M. & HERNÁNDEZ, F. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

SANTANA, L. (2013). *Educación en secundaria: retos de la Tutoría*. Madrid: Wolters Kluwer.

SANTANA, L. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

SANTOS, R (2013). *Levantarse y luchar*. Barcelona: Random House Mondadori.

SANTOS GUERRA, M.A (2001) *Hacer visible lo cotidiano*..Madrid. Akal.

SANZ ORO, R. (1990). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

SANZ ORO, R. & CASTELLANO MORENO, F. i DELGADO SÁNCHEZ, J. A. (1995). *Tutoría y orientación*. Barcelona: Cedecs.

SCHELER, M. (2003) *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona. Critica.

SCHAFFER, R.M (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SEGURA, M. & CANDIOTI, C. (2007). *Las TIC en educación: panorama internacional y situación española*. En I. Polanco. *XXII semana monográfica de la educación* (11-52).Madrid: Fundación Santillana.

SERAFINE, M.L. (1983). *Cognition in music*. en *Cognition*, 14(2), 119-183.. Amsterdam: Elsevier.

SERRANO, S. (2004). *El regalo de la comunicación*. Barcelona: Ara.

SHULMANN, L. & KEISLER, E (1974) *Aprendizaje por descubrimiento: evaluación crítica*. Méxic: Trillas.

SILBERMAN, M. & HANSBURG, F. (2001) *Inteligencia interpersonal. Una nueva manera de relacionarse con los demás*. Barcelona: Paidós.

SLOBODA, J. (1985). *The Musical Mind*. Oxford: Oxford University Press.

SOBRADO, L.M. & FERNÁNDEZ, E. (2013). *Orientación educativa. Nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca nueva.

- SPRUCE, G. (1996). *Teaching Music* New York- London: The Open University.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ed.Morata.
- TEJEDOR, F. J. (2010). *Evaluación de Procesos de Innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la comunidad de Castilla y León*. Salamanca: Univesidad de Salamanca Ediciones.
- TOMLINSON, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Madrid: Octaedro.
- TORRES, M. & TORRES, C. (2011). *Orientación y Acción Tutorial en el ámbito educativo y profesional*. Sevilla: Wanceulen Ed.
- TOURINÑAN, J. M. (2010). *Artes y educación: Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. La Corunya: Oleiros.
- UBIETO ARTETA, A, (1978). *Como se programa un tema o una unidad didáctica*. Zaragoza; Universidad de Zaragoza.
- UNTURBE, A. & ARENAS, M.C. (2010). *Internet como recurso educativo*.Madrid: Ediciones ANAYA Multimedia.
- VADILLO, G. (2007). *De maestro a tutor academico*. Mexic D.F.: Paidós.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- VERNON,A. (1989). *Thinking, feeling, behaving. An Emotional Education Curriculum for Children. Grades 1-6*. United States of America: Sin.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona: Crítica.
- ZEANAH, CH. (1993). *Representations of attachment in mothers and their one-year-old infants*. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Arlington: Jaapac.
- WATZALAWICK, P.(1981). *Teoría [pragmática] de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P. (1990). *La realidad inventada*. Barcelona: Editorial Gedisa.

VILAR, J. M. (2008). *Joves músics, formació acadèmica i món laboral* en la revista Musiker núm. 16. Donostia: Eusko Ikaskuntza. Soc. de Estudios Vascos.

VILAR, J. M. (1998). *Aspectes curriculars de l'aplicació de la LOGSE a les escoles de música i conservatoris*. Barcelona: DINSIC.

WILD, R. (2003). *Calidad de vida: educación y respeto por el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.

WILLEMS, E (1963). *Bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ed. Universitaria B. Aires.

WILLEMS, E. (2002). *El valor humano de la Educación musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.

WITTROCK, M. (1974). "La hipòtesis del aprendizaje por descubrimiento" en SHULMAN, L.; KEISLER, E. (comps.) en *Aprendizaje por descubrimiento: evaluación crítica*. México: Trillas.

ZAMBRANO, M. (2002). *L'art de la mediació*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

ANNEXOS

ANNEX 1

Pla d'Acció Tutorial CMMB Abril 2011

INTRODUCCIÓ

FONAMENTS DE L'ACCIÓ TUTORIAL

FUNCIONS DE L'ACCIÓ TUTORIAL

AGENTS DE L'ACCIÓ TUTORIAL

CARTA DE COMPROMÍS EDUCATIU

CONCLUSIONS

REVISIÓ DEL PLA D'ACCIÓ TUTORIAL

1.- Introducció

- 1.1 L'acció tutorial, dins del marc dels estudis musicals, és el conjunt d'accions educatives que contribueixen a desenvolupar i potenciar les competències dels alumnes, orientant-los per aconseguir maduració i autonomia. L'acció tutorial facilita la presa de decisions dels alumnes en relació als seus interessos professionals.
- 1.2 L'actual marc legal (Llei 12 /2009, d'educació: LEC) estableix noves competències per al professorat:
- 1.2.1- implicar l'alumne en el seu aprenentatge
 - 1.2.2- treballar en equip
 - 1.2.3- participar en la gestió de l'escola
 - 1.2.4- informar i implicar les famílies
- 1.3 El Pla d'Acció Tutorial (PAT) del Conservatori Municipal de Música de Barcelona és un document que explica aquest procés de suport i d'orientació. Els continguts d'aquest pla són coherents amb el marc general establert en el projecte educatiu de centre (PEC) i les normes d'organització i funcionament del centre (NOFC).

2.- Fonaments de l'acció tutorial

- 2.1 L'acció tutorial es fonamenta en:
- 2.1.1 - Seguiment individual de l'alumne
 - 2.1.2 - Coordinació i presa de decisions
 - 2.1.3 - Orientació personal, acadèmica i professional
 - 2.1.4- Informació de l'evolució acadèmica de l'alumne
 - 2.1.5 - Interacció amb les famílies que fomenti la col·laboració i la participació activa en el procés educatiu
 - 2.1.6 - Ajudar al desenvolupament de la personalitat de l'alumne

3.- Funcions de l'acció tutorial

- 3.1 En relació a l'alumnat:
- 3.1.1- Fer-ne el seguiment acadèmic
 - 3.1.2- Liderar les juntes d'avaluació i signar els informes i full d'avaluació
 - 3.1.3 - Mantenir la comunicació necessària com a eina per a poder detectar i intervenir, s'escau, davant de problemàtiques individuals o de grup
 - 3.1.4- Establir i mantenir la comunicació i coordinació entre els qui intervenen en el procés d'aprenentatge de l'alumne
 - 3.1.5 - Planificar i realitzar accions concretes que es considerin pertinents
 - 3.1.6 - Registrar documentalment l'acció tutorial

3.1.7 - Vetllar pel compliment de la Carta de Compromís Educatiu

3.2 En relació al professorat:

3.2.1 - Establir i mantenir la comunicació entre els professors de l'alumne

3.2.2 - Fomentar i desenvolupar línies d'acció tutorial compartides

3.2.3 - Vetllar per les bones pràctiques en les relacions entre alumnes i professors

(Compromís d deontologia)

3.3 En relació a les famílies:

3.3.1 - Mantenir la comunicació amb pares, mares i/o tutors.

3.3.2 - Informar-les del procés d'aprenentatge dels alumnes

3.3.3 - Alertar de possibles problemàtiques

3.3.4 - Acceptar la Carta de Compromís Educatiu

3.3.5 - Lliurar els informes d'avaluació

4.- Agents de l'acció tutorial

4.1 Des de la funció docent:

4.1.1 - Avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes

4.1.2.- Orientar en els aspectes curriculars i professionals

4.1.3 - Contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal dels alumnes en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral

4.1.4 - Informar periòdicament les famílies sobre el procés d'aprenentatge

4.2 Des del professorat (noves competències per al professorat:

4.2.1 - Implicar a l'alumnat en els seus aprenentatges i el seu treball

4.2.2 - Suscitar el desig d'aprendre, el sentit del treball personal i la capacitat d'autoavaluació

4.2.3 - Instituir i fer funcionar el consell d'alumnes i negociar regles o obligacions

4.2.4 - Afavorir la definició d'un projecte personal de l'alumne

4.2.5 - Treballar en equip

- impulsar un projecte d'equip, impulsar grups de treball i dirigir reunions

4.2.6 - Participar en la gestió del centre

- elaborar i negociar un projecte institucional

- organitzar i fer funcionar la participació de l'alumnat

- assistir a totes les reunions a les que estigui convocat com a membre del grup docent

4.2.7 - Informar i implicar les famílies

- fomentar reunions informatives i de debat

- conduir reunions

- implicar els pares, mares i/o tutors el procés d'aprenentatge significatiu dels seus fills

4.3 Des de la Direcció:

- Assegurar l'aplicació de la carta de compromís educatiu, del projecte lingüístic i dels plantejaments tutorial, coeducatiu (projecte de direcció)

4.4 Des del Claustre de Professors:

- 4.4.1 - Intervenir en l'elaboració i la modificació del projecte educatiu.
- 4.4.2 - Establir directrius per a la coordinació docent i l'acció tutorial
- 4.4.3 - Proposar criteris per a l'avaluació dels alumnes
- 4.4.4 - Vetllar per la correcta aplicació de les normes d'organització i funcionament del centre

4.5 Des de les famílies:

- 4.5.1 - Exercir el dret a rebre informació sobre l'evolució educativa de llurs fills
- 4.5.2 - Rebre assessorament i atenció adequada (centre, professorat i altres professionals)
- 4.5.3 - Assistir a les reunions convocades per la tutoria i participar, a través de llurs representants en els consells escolars i altres òrgans de representació

5.- Carta de compromís educatiu

5.1 La llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, estableix explícitament els drets, les llibertats i les obligacions que corresponen a tots els membres de la comunitat educativa (alumnat, famílies, professorat i altres professionals que intervenen en el procés educatiu) i determina els principis que orienten l'organització del sistema per satisfer el dret a l'educació per mitjà de la cooperació entre els diversos agents educatius.

5.2 L'article 20 de la Llei d'educació defineix la carta de compromís educatiu, en el marc del projecte educatiu del centre, com el document que expressa els objectius per assolir un entorn de convivència i respecte pel desenvolupament de les activitats educatives. Mitjançant la carta de compromís educatiu es vol potenciar la participació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles.

5.3 La carta de compromís educatiu formalitza la coresponsabilitat entre el centre educatiu i les famílies per dur a terme una acció coherent i coordinada en el desenvolupament personal, acadèmic i social de cada alumne/a. La complicitat en què tots els agents comparteixin el coneixement de la realitat personal i social de l'alumnat permet arribar a acords sobre estratègies i actuacions per afavorir-ne el procés educatiu, cadascú des de la seva responsabilitat i àmbit d'actuació. En aquest sentit, la carta de compromís educatiu és l'instrument que estableix el marc de comunicació en què són possibles les aliances i les complicitats entre les famílies i el centre.

5.4 Així doncs, la finalitat de la carta de compromís és potenciar la comunicació, participació, implicació i compromís entre els centres i les famílies en l'educació dels joves. Aquesta carta ha de contribuir, entre d'altres, a les finalitats següents:

- 5.4.1 - Millorar la informació i la comunicació entre el centre i les famílies
- 5.4.2 - Compartir amb l'alumnat i amb les famílies els principis i continguts del projecte educatiu de centre
- 5.4.3 - Facilitar a l'alumnat i famílies l'exercici dels seus drets i el compliment dels deures
- 5.4.4 - Vincular el centre i les famílies, mitjançant el compromís i l'acció tutorial.
- 5.4.5 - Potenciar el sentiment de pertinença de l'alumnat i de les famílies a la comunitat educativa

- 5.4.5 - Impulsar fórmules organitzatives que afavoreixin la implicació de les famílies en el procés educatiu
- 5.4.6 - Afavorir un acció coherent dels agents educatiu que intervenen en el procés educatiu i que contribueixen al desenvolupament integral de la personalitat.
- 5.4.7 - Implicar les famílies en l'adopció de les mesures educatives alternatives o complementàries que s'escaiguin per atendre les necessitats específiques de l'alumnat.
- 5.4.8 - Fomentar la convivència i el bon clima escolar

5.5 Els continguts de la carta es formulen en el marc del projecte educatiu i, per tant, d'acord amb el caràcter propi del CMMB (trets, principis i valors que ens identifiquen) i les normes d'organització i funcionament (NOFC). Els compromisos que es formalitzen parteixen de la prioritització dels valors que, d'acord amb el projecte educatiu, el CMMB vol impulsar en la formació de l'alumnat, i en un caràcter general l'educació en l'esforç i la responsabilitat en la sociabilitat i autonomia personal són valors especialment rellevants.

5.6 D'altra banda la carta podrà incloure compromisos addicionals acordats pel CMMB i cada família, la qual cosa comportarà el seguiment i la revisió d'aquests compromisos de forma periòdica entre el centre i les famílies.

5.7 Aquesta carta de compromís educatiu, una vegada aprovada pel Consell Escolar serà signada per la Direcció del centre i el tutor/a legal de l'alumne/a. El centre i les famílies han de revisar periòdicament el compliment dels compromisos de la carta. El seguiment del compliment dels compromisos quedarà fixat en el RRI, en les normes d'organització i funcionament (NOFC) del CMMB.

6.- Conclusions

6.1 La tutoria i l'orientació són part de les funcions de tots els docents (TUTORIA COMPARTIDA) independentment de l'exercici de càrrec de tutor, que té unes funcions específiques.

6.2 L'acció tutorial és responsabilitat de tot el centre, (ACCIÓ COORDINADA I CONJUNTA) impulsada per la direcció, i en el marc de l'autonomia de centres.

6.3 L'acció tutorial implica seguiment a dos nivells (INDIVIDUAL I COL·LECTIU).

6.4 L'acció tutorial ha de promoure i facilitar la implicació i participació de les famílies i de l'alumnat en el procés educatiu (CARTA DE COMPROMÍS EDUCATIU)

7.- Revisió del PAT

7.1 El PAT és un document que ha de reflectir l'activitat del centre, per tant s'ha d'adequar al Projecte anual de centre de cada curs.

7.2 El PAT com a document ha d'acollir els possibles canvis o modificacions que es puguin produir en el PEC i en el NOFC

7.3 Per tant segons els resultats de l'avaluació del PAT de cada any, registrats en la Memòria anual, en base a uns indicadors fixats prèviament, s'establirà en el Projecte anual de centre els mecanismes i el calendari de revisió per a cada curs.

ANNEX 2

Guia per a l'acció tutorial CMMB

Juny 2012

PERFIL DEL TUTOR-ORIENTADOR

TASQUES

CRITERIS D'AGRUPACIÓ D'ALUMNES

FUNCIONAMENT DE L'EQUIP DOCENT: REGISTRES

MODALITATS DE TUTORIA

CONTINGUTS ESPECÍFICS DE LES TUTORIES

1.- PERFIL DEL TUTOR-ORIENTADOR

1.1 La figura del tutor pot tractar-se des de diferents angles: el deontològic, el referent a la capacitat professional, a les qualitats personals, a la pròpia actitud davant de la tasca d'ajudar i orientar, a l'estatus dins de l'equip docent, el grau d'especialitat en aquesta tasca, etc.

1.2 Aquest tractament ha de portar al disseny d'un perfil ideal adaptat a la tasca que ha de realitzar (definició de l'àmbit i característiques de l'acció tutorial). Entre els professors disposats a assumir aquesta tasca (la disposició a realitzar-la ha de considerar-se un element d'importància capital) cal escollir²³ aquells que en un major grau posseeixin aquest perfil al tipus d'acció tutorial que finalment s'hagi decidit.

1.3 Qualitats:

- Humanes (el "ser" del tutor, la manera com és percebut pels alumnes com a professor i persona): l'empatia, la maduresa intel·lectual i afectiva, la sociabilitat, la responsabilitat y les capacitats d'observació i d'acceptació.
- Científiques (el "saber" del tutor, els coneixements que posseeix respecte de la tasca pedagògica): coneixement de la manera de ser de l'alumne, dels elements pedagògics per a conèixer-los i ajudar-los.
- Tècniques (el "saber fer" del tutor, les capacitats): treballar amb eficàcia i en equip formant part de projectes i programes consensuats per a la formació dels alumnes.

1.4 Actituds:

- Estar convençut de la importància de la tutoria.
- Tenir i saber comunicar els seus sentiments i punts de vista en consciència, dins l'àmbit de la relació acadèmica.
- Confiar en l'alumne en base a la consideració positiva de que la persona tendeix al creixement.
- Respectar l'alumne tenint en compte les seves possibilitats i limitacions.
- Establir empatia amb l'alumne.
- Estar obert a l'experiència. Ha de ser capaç de partir del camp experiencial de l'alumne i de considerar-se a si mateix subjecte d'experiències noves
- Posar a l'abast de l'alumne situacions d'aprenentatge obertes que impliquin processos de cerca que comportin un aprenentatge a nivell social i la solució dels problemes plantejats
- No tenir tendència a les generalitzacions i evitar les generalitzacions en la tasca tutorial
- Assumir la heterogeneïtat del grup i posar a l'abast de cada alumne una pedagogia diferenciada
- Tenir interès en conèixer i aplicar formes interactives d'instrucció

1.5 Condicions:

- Tenir disposició per a assumir la tasca
- Mostrar compromís amb la proposta
- Estar en possessió de les qualitats humanes, científiques i tècniques necessàries
- Ser capaç de dur a la pràctica les actituds adequades
- Saber afrontar els deures i dilemes ètics de la professió
- Saber organitzar la pròpia formació continuada (autoformació)

1.6 Competències:

- Ús fluid de les noves tecnologies de la comunicació
- Coneixement del currículum
- Coneixement de les activitats del centre
- Coneixement ampli de la realitat professional
- Coneixement dels documents de funcionament del centre

²³ La selecció final dels tutors és competència de la direcció del centre qui, d'acord amb la normativa els nomenarà per un curs acadèmic.

1.7 Selecció:

- El professorat tutor serà nomenat per la direcció del centre d'acord amb la normativa vigent.
- El professorat tutor rebrà formació continuada i assessorament per part d'especialistes.
- Els nomenaments seran per un curs acadèmic.

2.- TASQUES

2.1 Del Tutor

2.1.1 - Quant a l'avaluació:

- Organitzador i cap de les juntes d'avaluació
- Recull informació de l'equip docent i ulterior derivació si fora necessari de les preavaluacions
- Supervisió dels informes d'avaluació
- Recull d'informació per a les preavaluacions
- Intervenció en les incidències acadèmiques de l'alumnat
- Seguiment de l'assistència

2.1.2 - Quant a qüestions personals:

- Recull informació de l'equip docent (reunions periòdiques)
- Diagnosi en cas de conflicte
- Seguiment de l'assistència
- Entrevistes amb famílies
- Sessions de tutoria individuals
- Sessions tutorial de grup
- Mediator en cas de conflicte
- Ajuda en la integració de l'alumne al centre
- Informar al cap de l'àrea de tutoria i avaluació de les incidències i conflictes

2.1.3 - Quant a la informació (referida a l'evolució de l'alumne):

- Recull i gestió d'informació de l'equip docent.
- Entrevistes amb famílies
- Sessions de tutoria de grup circumstancials

2.1.4 - Quant a l'orientació:

- Assessorament i orientació acadèmica.
- Assessorament i orientació professional
- Sessions tutorial periòdiques de grup
- Sessions de tutoria individuals circumstancials.
- Entrevistes amb famílies

2.1.5 - Quant al trànsit cap a altres centres:

- Col·laboració en els processos de canvi cap a altres centres

2.1.6 - Quant a l'adaptació al nostre centre:

- Ajuda en la integració de l'alumne al centre

2.2 De l'equip docent

- Assistir a les reunions de tutoria convocades pels professors tutors
- Participar en les preavaluacions i juntes d'avaluació dels seus alumnes
- Informar al professor tutor de qualsevol incidència que afecti als seus alumnes
- Fomentar el respecte envers els membres del grup docent que intervenen en el procés educatiu de l'alumnat.
- Assumir les tasques que, dins el marc de la tutoria compartida, el hi siguin encomanades pels professors tutors: entrevistes, redacció d'informes,...

2.3 De l'equip directiu

- Vetllar pel correcte desenvolupament de l'acció tutorial i de la Carta de Compromís Educatiu
- Donar suport a tot el professorat i molt especialment als tutors en la realització de l'acció tutorial.
- Intervenir en aquells casos que així ho requereixin, convocant la Comissió Permanent si així fora necessari
- Establir un programa de formació permanent en tasques de tutoria

3.- CRITERIS D'AGRUPACIÓ D'ALUMNES

3.1 CRITERI GENERAL

Establím un criteri de partida que és l'agrupament per cursos:

- inicials (1r i 2n curs)
- intermedis (3r i 4t)
- finals (5è i 6è)

3.2 CRITERIS ESPECÍFICS

- edat (1r a 4t curs)
- currículum (1r a 6è curs)
- interessos professionals (3r a 6è curs)

3.2.1 Una vegada repartits l'alumnat en les tres franges establertes pel criteri general, caldrà fer agrupaments per grups d'edat de 1r a 4t curs, i per currículum a 5è i 6è. En una segona fase per tal de deixar els grups equilibrats quan a nombre d'alumnat s'aplicaran els criteris específics del currículum de 1r a 4t curs i d'interessos professionals a 5è i 6è.

3.2.2 Per la qual cosa els criteris a seguir seran:

- A 1r i 2n curs: curs/ edat/ currículum
- A 3r i 4t curs: curs/ edat/ currículum/ interessos
- A 5è i 6è curs: curs / currículum/ interessos

3.2.3 Alumnat de primer i segon curs: podem establir 3 o 4 agrupaments:

- Per edats:
 - Similars a les previstes en el grau professional: corresponen a un màxim de 2 anys de decalatge comparat amb els estudis obligatoris.
Per a 1r curs de 12 (o més petits) a 13 anys, i per a 2n curs de 13 (o més petits) a 14 anys
 - Diferent a les previstes en el grau professional: més de dos anys de decalatge comparant els estudis obligatoris i batxillerat.
Per a 1r curs a partir dels 14 anys, i per a 2n curs des dels 15 anys
- Per diferenciació del currículum:
 - Alumnes d'especialitats que cursen conjunt instrumental.
 - Alumnes d'especialitats que no cursen conjunt instrumental

3.2.4 Alumnes de tercer i quart curs

- Per edats:
 - Similars a les previstes en el grau professional: corresponen a un màxim de 2 anys de decalatge comparat amb els estudis obligatoris i batxillerat.
Per a 3r curs de 14 a 15 anys, i per a 4t curs de 15 a 16 anys
 - Diferents a les previstes en el grau professional: més de dos anys de decalatge comparat amb els estudis obligatoris i batxillerat.
Per a 3r curs a partir dels 16 anys, i per a 4t curs des dels 17 anys
- Per diferenciació del currículum:
 - Alumnes d'especialitats que cursen conjunt instrumental
 - Alumnes d'especialitats que no cursen conjunt instrumental
- Per diferenciació en els interessos professionals
 - Dirigits cap a la música
 - Dirigits cap a estudis no relacionats amb l'àmbit musical

3.2.5 Alumnes de cinquè i sisè curs

- Per diferenciació del currículum:
 - Alumnes d'especialitats que cursen conjunt instrumental
 - Alumnes d'especialitats que no cursen conjunt instrumental
- Per diferenciació en els interessos professionals
 - Dirigits cap a la música
 - Proves d'accés a escoles superiors de música o conservatoris

- Altres professions dins de l'àmbit musical
- Dirigits cap uns estudis no relacionats amb l'àmbit musical

4.- FUNCIONAMENT DE L'EQUIP DOCENT: COORDINACIÓ I COMUNICACIÓ / TUTORIA COMPARTIDA

4.1 Funcionament de l'equip docent

4.1.1 El concepte de tutoria compartida queda explicat en les noves competències del professorat envers l'alumne, que van més enllà d'impartir coneixement i avaluar, i que demanen una major implicació de cada professor cara a l'educació integral de l'alumne. El treball en equip és primordial per aconseguir-la i el professor tutor és únicament l'eix d'una màquina formada pels professors de l'equip docent, els alumnes (l'alumne també ha de participar activament en les tutories) i les famílies.

4.1.2 Canals de comunicació tutors- equips docents / equips docents- tutors:

- a) telemàtica (cal elaborar protocols i processos)
- b) reunions periòdiques grups docents convocades pels tutors
- c) reunions circumstancials a demanda dels grup docent o d'un professor
- d) comunicació escrita puntual
- e) informes periòdics

4.1.3 Arxiu tutorial (documentació i registres)

- Comporta el dossier personal de cada alumne que gestionarà el tutor (pot ser virtual i/o físic)

4.1.4 Tasques grup docent envers tutor:

- Informar periòdicament al professor tutor
- Donar avaluació aproximada en època de preavaluació.
- Facilitar tota la informació, tant docent com personal, de l'alumne.
- Facilitar informacions rellevants de l'alumne cara a fer-se una idea de perfil (tutoria compartida)

4.1.5 Tasques del tutor envers grups docents:

- Mantenir contacte periòdic amb els professors que conformen l'equip docents dels alumnes concernits i informar-los.
- Coordinar les tasques de junta d'avaluació
- Preavaluació.
- Recollir la informació pertinent.
- Mantenir els arxius al dia per a tal de que la informació sobre l'alumne estigui actualitzada
- Complimentar registres

4.1.6 Tasques des de l'Àrea de tutoria i avaluació:

- Aglutina el treball consensuat dels professors tutors del centre. S'establirà des d'ella el contingut de les tutories grupals i es farà l'avaluació en base a uns indicadors prèviament establerts.
- Gestionarà l'elaboració dels informes d'avaluació que hauran de contenir dades qualitatives
- Es farà una reunió mínima mensual.

5.- REGISTRES / QUADERN DE TUTORIA

S'especifica tot seguit el contingut dels documents que caldrà elaborar per tal de conformar el dossier de tutoria de cada alumne

Num.	Nom	Descripció	Continguts	Utilitat	Destinatari	Periodicitat	Tipus
1	Mapa d'assignatures	Informacions acadèmiques de cada alumne (puntuals de cada curs)	1.Nom i cognom de cada alumne 2. Curs 3.Assignatures que curso 4.Horaris d'aquestes assignatures. 5.Professors que les imparteixen.	1.Conformar l'equip docent de cada alumne. 2.Coneixament precís de la ubicació de l'alumne en les hores de permanència al centre. 3.Evitar cavalcaments a l'hora d'organitzar esdeveniments d'aula. 4.Facilitar la comunicació entre els membres de l'equip docent..	1.Tutors 2.Equip docent involucrat.		
2	Dades Personals	Fitxa amb dades personals de l'alumne	1.Nom i cognoms 2.Nom dels pares 3.Telèfons 4.Correu	Facilitar la comunicació entre professors, alumnes i família.	1.Tutors 2.Equip docent.	Anual	Escrit
3	Notes de curs	Fixes amb les notes de totes les assignatures ,	1.Fitxa del primer quadrimestre. 2.Fitxa de les notes finals.	1.Conèixer les competències de l'alumne.. 2.Estar al corrent de l'evolució en l'aprenentatge de cada alumne.	1-Tutors 2.Equip docent.	Quadrimestral	Virtual
4	Fulls d'assistència	Llistat per assignatura	1.Nom i cognoms de l'alumne 2.Assistències	Tenir constància escrita de la presència o absència a classe cada alumne	Professors concernit.	Setmanal	Escrit i virtual
5	Justificant de falta	Imprès especial per a justificar les faltes d'assistència	1.Nom de l'alumne 2.Causa i data de la falta. 3.Data i signatura dels pares.	1.Tenir la seguretat de que els pares estan al corrent de la falta . 2. Prevenir problemes de responsabilitat	1.Professor implicat. 2.Tutors.	Quan calgui	Escrit
5	Justificant de falta	Imprès especial per a justificar les faltes d'assistència	1.Nom de l'alumne 2.Causa i data de la falta. 3.Data i signatura dels pares. 26	1.Tenir la seguretat de que els pares estan al corrent de la falta . 2. Prevenir	1.Professor implicat. 2.Tutors.	Quan calgui	Escrit

6.- MODALITATS DE TUTORIA

- **Tutories periòdiques:** sessions col·lectives
Dirigides a grups de 30 alumnes amb una periodicitat de dues sessions anuals
- **Tutories circumstancials**
Tant individuals com col·lectives, s'han de fer si s'escau (quan sorgeixen problemes, preparació de viatges, acompanyar en sortides etc.)

7.- CONTINGUTS ESPECÍFICS DE LES TUTORIES SEGONS LES CARACTERÍSTIQUES DEL GRUP

- 7.1 Els continguts de les sessions seran adequats als grups de tutoria i a les seves característiques grupals.
Cal elaborar unitats didàctiques en relació objectius citats en l'apartat anterior

7.2 Per les sessions de tutoria grupal de gran grup s'especifiquen tot seguit, segons els tres nivells assenyalats, els continguts a tractar de manera col·lectiva:

- 7.2.1 Nivell Inicial

A la primera sessió (a principis de curs):

- presentació del Conservatori Municipal de Música de Barcelona
- visita als espais del conservatori
- presentació dels serveis del conservatori
- presentació de l'Equip Directiu i de les funcions i forma de contacte
- lectura i comentari dels aspectes més rellevants del RRI/NOFC
- normativa de cessió d'aules per a l'estudi
- descripció i comentari del pla d'estudis dels ensenyaments musicals de grau mig LOE
- descripció del currículum de 1r i 2n curs i adequació de la matrícula

A la segona sessió (durant el 2n. quadrimestre):

- valoració del curs per part del tutor
- feedback per part dels alumnes. suggeriments i queixes.
- informació sobre les proves de nivell
- repartiment d'enquesta de satisfacció
- informació sobre el currículum del curs següent
- assessorament sobre les opcions de matrícula

- 7.2.2 Nivell Intermedi

A la primera sessió (a principis de curs):

- recordatori dels serveis i espais del conservatori i presentació de possibles novetats
- recordatori dels aspectes més rellevants del RRI/NOFC i presentació de possibles novetats
- recordatori de la normativa de cessió d'aules per a l'estudi
- presentació de l'Equip Directiu i de les funcions i forma de contacte
- recordatori del pla d'estudis dels ensenyaments musicals de grau mig LOE
- descripció del currículum de 3r i 4rt curs i adequació de la matrícula
- revisió de incidències en l'adscripció a grups de música de cambra

A la segona sessió (durant el 2n. quadrimestre)

- valoració del curs per part del tutor
- feedback per part dels alumnes. suggeriments i queixes.
- informació sobre les proves de nivell
- repartiment d'enquesta de satisfacció
- informació sobre el currículum de 5è i 6è curs
- planificació de la tria d'optatives en funció dels perfils de sortida del grau professional
- assessorament sobre l'adequació de les opcions de matrícula a 5è i 6è curs als perfils d'entrada al grau superior i a altres opcions

7.2.3 Nivell Superior

A la primera sessió(a principis de curs):

- recordatori dels serveis i espais del conservatori
- recordatori dels aspectes més rellevants del RRI/NOFC i presentació de possibles novetats
- recordatori de la normativa de cessió d'aules per a l'estudi
- presentació de l'Equip Directiu i de les funcions i forma de contacte
- informació de les opcions i formes de sortida al grau superior (currículum, centres, perfils...)
- informació sobre les proves d'accés al grau superior
- informació sobre les condicions d'accés a altres opcions formatives
- informació sobre altres sortides formatives en el camp de l'ensenyament musical
- informació sobre possibles sortides en el terreny de l'activitat musical
- planificació d'estratègies formatives i professionals de futur
- revisió de incidències en l'adscripció a grups de música de cambra
- revisió de l'expedient acadèmic i planificació d'assignatures per a 5è i 6è

curs

- revisió de la matrícula

A la segona sessió (durant el 2n. quadrimestre)

- valoració del curs per part del tutor

- recordatori/actualització de la informació sobre les proves d'accés al grau superior

- valoració global per part dels alumnes de l'estada al conservatori. Queixes i suggeriments

- repartiment d'enquesta de satisfacció