anuari de l'educació de les Illes Balears 2019

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Lluís Ballester Brage
Director

ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS

2019

Universitat de les Illes Balears

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2019

Aquest *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* és el resultat d'un conveni de col·laboració entre la **Fundació Guillem Cifre de Colonya i la Universitat de les Illes Balears**. Així, i d'acord amb el present conveni, l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears és una iniciativa del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears.

Consell de Direcció

Director: Dr. Lluís Ballester Brage

Subdirector: Dr. Joan Amer Fernàndez

Secretària: Dra. Maria Antònia Gomila Grau

Secretaria técnica: Sr. Albert Cabellos Vidal

Vocals:

Dr. Josep Lluís Oliver Torelló
Dra. Belén Pascual Barrio
Dra. Margalida Vives Barceló
Dra. Rosario Pozo Gordaliza
Dra. Victòria Quesada Serra

Consell Assessor:

Dr. Pere Alzina
Sr. Bartomeu Cañellas
Sra. Isabel Cortada
Sr. Jordi Escudero
Dra. Gemma Tur
Dr. Lluís Vidaña Fernández

* © del text: els autors 2019
* © de l'edició: Fundació Guillem Cifre de Colonya
* Disseny i maquetació: ddc
* Impressió: Fundació amadip.esment
* ISSN: 1889-805X
* Dipòsit legal: PM-2548-2004

MIXT
Paper procedent de fonts responsables
FSC® C111336
FSC www.fsc.org

El contingut dels articles és responsabilitat dels autors. El seu parer no representa l'opinió de la Universitat de les Illes Balears ni de la Fundació Guillem Cifre de Colonya.

S'autoritza la reproducció total o parcial dels textos, si se'n dóna la font i l'autor o autora.

L'Anuari de l'Educació de les Illes Balears es pot demanar a COLONYA, Fundació Guillem Cifre, plaça Major, 7, 07460 Pollença (Illes Balears).

L'Anuari de l'Educació de les Illes Balears es pot consultar a les pàgines web de la Caixa de Colonya i de la UIB:

- ***www.colonya.es***
- ***http://www.uib.es/depart/dpde/ (informacions d'interès)***
- ***http://www.gifes.uib.es/***

GIFES: Dr. Lluís Ballester Brage. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus UIB. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
Tel.: 971 17 25 83 / Fax: 971 17 31 90
E-mail: lluis.ballester@uib.es

SUMARI

PRESENTACIÓ 7

- **ELS REPTES EDUCATIUS QUE ENS ESPEREN: INNOVACIÓ, INCLUSIÓ I FAMÍLIA** ... 8
  Per Josep Antoni Cifre Rodríguez

PRÒLEG 11

- **EL REPTE DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA** 12
  Per La Direcció de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears

I. INTRODUCCIÓ 15

- **AVALUAR LA COMPETÈNCIA, AVALUAR PER SER MÉS COMPETENT** 16
  Per Neus Sanmartí Puig
- **AUTONOMIA DE CENTRE I RENDICIÓ DE COMPTES: UNA AGENDA INTERNACIONAL AMB MÚLTIPLES RESPOSTES ESCOLARS** 28
  Per Antoni Verger Planells i Gerard Ferrer-Esteban
- **LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES (1909 – 1936)** 42
  Per Antoni J. Colom Cañellas

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS 51

- **EL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS** 52
  Per Pere Moyà Niell, Antoni Bauzà Sampol, Belén Pascual Barrio, Joan Amer Fernández i Margalida Vives Barceló
- **LA UNIVERSITAT ESPANYOLA A DEBAT, DUES DÈCADES DESPRÉS DE LA DECLARACIÓ DE BOLONYA** 78
  Per Juan Félix Cigalat, Maria Jesús Mairata Creus i Juan José Montaño Moreno
- **EL SISTEMA UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS** 94
  Per Lluís Ballester Brage, Andrés Nadal Cristobal i Albert Cabellos Vidal
- **GRANS PROFESSIONALS SENSE CAP TIPUS DE RECONEIXEMENT OFICIAL** 112
  Per Joan Antoni Sancho Castañer

- **RELAT: L'EDUCACIÓ DELS INFANTS DE 0 A 3 ANYS I LA NECESSÀRIA EQUITAT A LES ILLES BALEARS** 140
  Per Vicenç Arnaiz Sancho

- **NORMATIVA DE LES ESTRUCTURES DE PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES EN EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS** 164
  Per Mercedes Martínez Terreros i Catalina Llull Vallès

III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS 175

- **REFLEXIONS SOBRE L'EXPULSIÓ D'ALUMNES A LES ILLES BALEARS** 176
  Per Marta Escoda Trobat i Jaume Font Mach

- **L'ALUMNAT ESTRANGER PRESENT AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS, CARACTERÍSTIQUES I COMPARACIÓ DELS RESULTATS ACADÈMICS EN RELACIÓ AMB L'ALUMNAT ESPANYOL** 190
  Per Lluís Vidaña Fernández

- **LA INFLUÈNCIA DE L'ENTORN FAMILIAR EN ELS PROCESSOS EDUCATIUS D'ADOLESCENTS IMMIGRANTS** 210
  Per Andreu Mir Gual

IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS 221

- **LA VIOLÈNCIA FILIOPARENTAL A LES ILLES BALEARS I EL PROGRAMA DE PREVENCIÓ I TRACTAMENT DE LA DIRECCIÓ GENERAL DE MENORS I FAMÍLIES DEL GOIB** 222
  Per Sonia Jofré Sánchez, M.Victòria Ramis Ramis, David Riera Riu, Rafael Rodríguez-Armero, Anna Sala Ferran i Omar Vidal Yagüe

- **ELS EDUCADORS SOCIALS ALS CENTRES DE SECUNDÀRIA: OBRINT LES ESCOLES A LA COMUNITAT** 236
  Per Begoña Ferretjans Moranta, Margarida Llull Llull, Belén Pascual Barrio i M.Antònia Gomila Grau

- **PASSAT, PRESENT I DESIG DE FUTUR DEL NOU LLEVANT – SOLEDAT SUD: PROJECTE ARTÍSTIC TRANSDISCIPLINARI 'RE-HABITAR EL BARRIO'** 252
  Per Pere A. Salvà-Tomàs, Magdalena Jaume-Adrover i Noemy Berbel-Gómez

V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS 267

- **MÈTODES GLOBALITZATS A L'IES SA BLANCA DONA** 268
  Per Mònica Domínguez García i Lídia Ramon Guasch

- **LA MILLORA DELS APRENENTATGES I LA SEUA SOSTENIBILITAT AL CEIP CAN MISSES** 292
  Per Joan Amorós Salinas

- **L'EXPERIÈNCIA DE MIRA, MONTI-SION IMAGINANT, RENOVANT L'APRENENTATGE** 308
  Per Rafael Barceló Tomàs

- **"JOIERIA GRÀFICA", UN PROJECTE CREATIU DE L'ESCOLA D'ART DE MENORCA** 316
  Per Neus Vidal Jordi

- **EDUCACIÓ EMOCIONAL DEL DOCENT I TRANSFERÈNCIA DE CONEIXEMENTS DES D'UN PROGRAMA DE FORMACIÓ EN CENTRES** 324
  Per Ana Morey Alzamora

- **EL PROJECTE GALÀXIA 3.1 DEL COL·LEGI SANT PERE: UNA EXPERIÈNCIA DE TREBALL EN EQUIP** 342
  Per Agustí Puigserver Miralles

- **ALFABETITZACIÓ DIGITAL: REPTES EDUCATIUS PER INTEGRAR ELS ADULTS EN EL MANEIG DE LES TIC** 356
  Per Catalina Julve Caldentey

- **EL GRAU DE PROTOCOL I ORGANITZACIÓ D'ESDEVENIMENTS AL CONTEXT ESPANYOL I EUROPEU** 376
  Per Maria del Mar Perelló Rosselló i María José Moreno Martín

VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: FAMÍLIA I EDUCACIÓ 387

- **ASSOCIACIONS DE PARES I MARES D'ALUMNES. LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES COM A COL·LECTIU** 388
  Per Miquel Àngel Guerrero Company i Glòria Ferrer Camps

- **AVALUACIÓ DELS EFECTES DEL PROGRAMA DE COMPETÈNCIA FAMILIAR UNIVERSAL EN CENTRES EDUCATIUS DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA (PCF-U, 11 – 14)** . 402
  Per Carmen Orte Socias i GIFES

- **DIFERÈNCIES ENTRE MARES I PARES EN L'APROFITAMENT D'UN PROGRAMA DE PREVENCIÓ FAMILIAR DE DROGUES** 412
  Per Lluís Ballester Brage, Joan Amer Fernández, Lydia Sánchez Prieto i Albert Cabellos Vidal

- **«SAP QUE LA SOCA MÉS S'ENFILA COM MÉS ENDINS POT ARRELAR.» L'ESCOLANIA DE LLUC PROJECTADA AL FUTUR** 424
  Per Ricard Terradas Calafell, Xisca Moreno Brunet i Joan Josep Comas Seguí

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2019 441

PRESENTACIÓ

Els reptes educatius que ens esperen: innovació, inclusió i família

Per Josep Antoni Cifre

President de Colonya, Caixa d'Estalvis de Pollença i de la Fundació Guillem Cifre de Colonya

Un any més, som testimonis de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears que elabora, des del seu inici, el Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears i que enguany ha dirigit el doctor Lluís Ballester. A ell i a tots els seus col·laboradors els hi devem reconeixement i gratitud.

La gran quantitat de treballs i dades relatives al sector de l'educació que es publiquen en aquest treball ens donen una visió àmplia i integral. És un observatori anual que aconsegueix apropar-nos el sector educatiu des d'una visió formada i informada, posant esment, any rera any, en les tendències i simptomatologies d'un sector estratègic, transversal i estructural per a qualsevol societat.

El present anuari tracta especialment de la inclusió, la família i la innovació i, amb ells, de la transmissió de valors a través de l'educació i formació, no tan sols dels més joves sinó de les persones al llarg de tota la seva vida. Un sector dinàmic no resta passiu, actua davant una realitat cada vegada més complexa, on no hi manquen reptes i on no cal evitar les preguntes incòmodes. A tots ens cal fer front a les preocupacions i problemàtiques, que bé conjunturals o més de fons, es plantegen a nivell educatiu i que moltes vegades responen a reaccions socials, econòmiques, culturals, polítiques.... Siguin quines siguin o venguin d'on venguin, no cal restar indiferents i donar respostes. Una feina important i no exempta de dificultat si el treball es fa amb responsabilitat i coneixement de la nostra realitat educativa.

El compromís social de donar respostes i facilitar eines per tal de contribuir a superar les dificultats i necessitats del sistema educatiu, així com recuperar la cohesió social i la credibilitat necessària per fer-ho possible, són eixos bàsics en l'Obra Social de Colonya, Caixa d'Estalvis de Pollença. Fet que, per sí mateix, justifica el patrocini per part la Fundació Guillem Cifre de Colonya a l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears, que elabora la Universitat de les Illes Balears i que també compta amb la col·laboració de la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears.

PRÒLEG

El repte de l'educació inclusiva

Direcció de l'Anuari de l'Educació

Amb el desenvolupament de les tecnologies de la comunicació i en el nou context social de la societat del coneixement, el dret a l'educació i el paper de l'alumnat i del conjunt de la comunitat educativa han canviat. El dret a l'educació ja no es limita al període d'escolarització, s'amplia amb el dret a l'educació permanent i de l'educació al llarg de la vida; és un dret que s'ha de donar en el marc d'una educació inclusiva, en un sistema educatiu que ha de perseguir l'equitat, entesa com a igualtat d'oportunitats i igualtat de resultats, ja que sense ella la qualitat és només retòrica. Es tracta d'un dret que ha de tenir en compte el canvi que han protagonitzat les dones en la societat en els últims anys; el canvi en el protagonisme de la comunitat educativa, considerant el paper de les famílies i l'alumnat; que ha de ser capaç d'entendre la societat multicultural i la diversitat de realitats de l'alumnat.

Els centres educatius han de ser un lloc en el qual s'exerceixi la democràcia i la participació activa. Hem parlat molt d'Educació per a la Ciutadania, però aquesta no és comprensible si no es participa de manera decisiva en la vida del centre, si a les seves aules no es practica la inclusió, si no es porten a terme polítiques actives en favor de la igualtat de gènere i la inclusió cultural, si no es facilita la millora de les competències familiars mitjançant programes adequats, etc. En aquest context, els consells escolars haurien de ser els àmbits més adequats per potenciar la participació, la gestió compartida i el desenvolupament de la comunitat educativa.

Els àmbits de l'autonomia dels centres - (1) educatiu, (2) organitzatiu i de regulació del funcionament, i (3) de gestió de recursos- generen decisions que es concreten en els documents institucionals, però sent els tres fonamentals i interdependents, la funció fonamental és la funció pedagògica. En aquest sentit, els centres educatius a les Illes Balears tenen alguns reptes. El més important és el de ser capaç de construir un centre educatiu inclusiu. Per a això s'han de conèixer les característiques de l'alumnat i de les seves comunitats, elaborar programes i propostes pedagògiques capaços de dur a terme aquesta educació inclusiva i, alhora, desenvolupar la capacitat d'incloure a les famílies en els processos educatius, mitjançant processos participatius i mitjançant el desenvolupament de programes familiars.

Un dels reptes de la inclusió és la superació de mesures educatives ineficaces que generen efectes contraproduents, com la repetició (encara massa elevada) o la reducció al mínim de les expulsions dels alumnes amb comportaments disruptius. Sabem que aquestes mesures provoquen, a mig i llarg termini, greus dificultats per seguir els estudis i són a l'origen de l'abandonament escolar, és a dir, generen fracàs de l'educació.

La comunitat educativa ha de comptar amb indicadors de procés i de resultats que posin de manifest les conseqüències de la segregació i els avanços de la inclusió, molt notable a les Illes Balears; tot sense deixar de denunciar sense pal·liatius que la desigualtat no és compatible amb la qualitat educativa dels centres. Sense aquests indicadors, la presa de decisions en els centres i la participació de la comunitat educativa es produeix a cegues.

En el present Anuari 2019, es presenten diverses col·laboracions que expliquen què està passant (expulsions, resultats educatius), com es pot fer front al repte de la inclusió (programes familiars, experiències de centres) i com desenvolupar innovacions participatives o pedagògiques per millorar la inclusió i la qualitat educativa dels centres.

I. INTRODUCCIÓ

Avaluar la competència, avaluar per ser més competent

Neus Sanmartí

1. INTRODUCCIÓ

Sovint pensem en l'avaluació com el final de tot procés d'aprenentatge i parlem molt d'avaluar les "competències", quan ens hauríem de preguntar sobre quina és la funció de l'avaluació en el seu desenvolupament. Creiem que és possible plantejar una avaluació final competencial i no canviar res del que s'ensenya i com s'avalua al llarg del procés d'aprenentatge?

El canvi més important és reconèixer que ensenyar, aprendre i avaluar és de fet un únic procés. En el marc del darrer currículum promogut a Finlàndia (2015), es diu: "Cal passar d'una avaluació dels aprenentatges cap a una avaluació per aprendre i, més específicament, cap a una avaluació vista com a aprenentatge". Els canvis en educació han de ser sistèmics, ja que els resultats depenen de moltes variables, però cada vegada s'està més d'acord que el factor clau és l'avaluació.

Podríem pensar que només ens cal revisar el tipus de proves o, millor, de les activitats d'avaluació per comprovar aprenentatges, però aquest és un canvi que tot i ser necessari no és suficient. La hipòtesi que hi havia en plantejar les proves PISA era que, si es canviaven les preguntes d'avaluació, canviaria la pràctica de les escoles. Però en els ja quasi 20 anys de la seva existència, a nivell estadístic s'han pogut constatar molts pocs canvis en la gran majoria de països, fet que alguns expliquen per no ser proves "selectives". En la mateixa línia, una part del professorat demana canvis en les proves d'accés a la universitat, ja que aquestes sí que tenen una funció parcialment selectiva. Tot i així, la selecció més important es produeix als centres educatius i una gran majoria dels docents són reticents a fer proves més competencials. Per tant, transformar l'escola requereix molt de temps, i la revisió de les concepcions al mateix temps que de les pràctiques.

L'avaluació al llarg del procés d'aprenentatge (formativa-formadora) és el mitjà bàsic per al desenvolupament de les competències, ja que possibilita l'autoregulació dels errors i dificultats, és a dir, que un aprenent sigui autònom. Una persona competent no és aquella que ho fa tot bé a la primera, sinó la que sap reconèixer les raons que expliquen els obstacles que va trobant en aprendre i que troba camins per superar-los, és a dir, que s'autoavalua (i coavalua amb companys i companyes, ja que aprendre és una activitat social).

Potser ens caldrà posar-nos d'acord en què s'entén per *competència*. A vegades s'assimila a 'procediment o habilitat', però totes les definicions posen l'accent en el coneixement com a integrant important de tota competència. Encara tenim massa al cap el currículum de la LOGSE, que diferenciava entre conceptes, procediments i actituds, i ens costa conceptualitzar la competència com una capacitat complexa, que ho integra tot. Perrenoud la defineix com la "capacitat d'actuar eficaçment en situacions diverses, complexes i imprevisibles; es recolza en coneixements, però també en valors, habilitats, experiència..." (Eurydice, 2002). L'accent es posa en l'acció o actuació en contextos que no siguin simples ni reproductius. Respondre bé a moltes preguntes parcials al voltant d'un fenomen no garanteix que s'entengui i se sàpiga actuar consegüentment. I tampoc ens diu que un alumne és competent si només sap reproduir arguments i actuacions que ha aplicat en els contextos treballats a l'aula, encara que sigui treballant per projectes o d'altres tipus de "metodologies". Com deia Pedró a l'*Anuari* del 2017, "cal que l'escola faciliti el desenvolupament de competències transversals i transferibles", cosa que

comporta revisar no només l'avaluació final, sinó l'avaluació per aconseguir el desenvolupament de les competències.

Com s'argumenta sovint, les feines del futur no existeixen actualment (i molt especialment, les preguntes seran diferents, així com els problemes als quals respondre), i és aquest el repte de la formació actual: que el coneixement après a l'escola i amb relació a problemes actuals, els nois i noies siguin capaços d'utilitzar-lo per donar resposta als nous reptes que hauran d'afrontar. D'altra banda, actualment la informació es troba a les xarxes i no cal dedicar temps a memoritzar-la. Però al mateix temps, a diferència de quan l'anàvem a cercar a una enciclopèdia, a Internet es troben moltes informacions que no estan validades o no són correctes, i per analitzar-les críticament cal disposar de coneixements bàsics (a més de la competència relacionada amb un pensament crític, que comporta ser capaç d'avaluar la informació).

En aquest escrit aprofundirem en com l'avaluació és clau en aquests aprenentatges, i en els estudis que fonamenten la manera de replantejar-la.

2. EL PAPER DE L'AVALUACIÓ EN L'APRENENTATGE DE COMPETÈNCIES

Si l'avaluació se centra a comprovar si l'alumnat sap repetir definicions, descripcions o classificacions, o sap aplicar fórmules de resolució d'exercicis o problemes, l'avaluació mentre s'aprèn només té com a finalitat comprovar de manera reiterativa que l'alumne reprodueix bé les idees o procediments que s'han transmès, i és vista com un "entrenament". Però aquest plantejament parteix de dues concepcions que cal revisar:

- La primera visió errònia és creure que l'alumne no té idees prèvies sobre les maneres de fer o pensar quan, ja des dels anys setanta del segle passat, s'ha comprovat que tot nou coneixement es *construeix* sobre l'anterior. Aprendre comporta revisar les idees inicials, reconèixer perquè "no funcionen" prou bé i fer-les evolucionar, és a dir, promoure un procés d'avaluació d'aquests coneixements previs i de presa de decisions per replantejar-los. Per tant, comporta (auto)avaluar les nostres maneres de pensar, i també de fer, de comunicar, de sentir i de valorar.

- I la segona visió a revisar és la de creure que l'objectiu de l'aprenentatge és saber repetir les idees o procediments transmesos. En canvi, el repte és ser capaç d'utilitzar-les de manera interconnectada, eficaç i eficient, en situacions noves que exigeixen interpretar-les i actuar de manera fonamentada i amb iniciativa. De nou, podem comprovar que aquest procés requereix anar (auto)avaluant si s'apliquen de manera idònia i què cal millorar.

Tots els docents hem pogut comprovar de manera reiterativa que els alumnes que obtenen bons resultats són els que són capaços d'autoavaluar-se. Són estudiants que quan s'equivoquen, ho saben reconèixer, poden explicar possibles raons que ajuden a entendre les causes dels seus errors i prenen decisions per superar-los, és a dir, són autònoms avaluant-se. És la base de la competència per aprendre qualsevol coneixement i al llarg de tota la vida. En canvi, els alumnes que no aprenen

no saben mai si fan bé les tasques i, menys encara, què han de fer per superar les dificultats. Sempre necessiten d'un adult que els ajudi i, sovint, utilitzen les seves recomanacions (*feedback*) com a recepta, sense intentar comprendre les causes de l'error. Per tant, no seran competents, tot i que arribin a aprovar exàmens que ben segur dos mesos després ja no sabrien respondre.

Darrerament hi ha diferents estudis que recullen recerques que mostren fins a quin punt l'autoavaluació és la intervenció didàctica que promou un millor aprenentatge (Hattie, 2017; González Motos, 2018). Tot i així, cal tenir present que l'activitat d'aprenentatge està condicionada per moltes variables i que si, de fet, l'autoavaluació surt tan ben posicionada és perquè, en el fons, integra moltes altres intervencions didàctiques. Per exemple, si l'aprenentatge cooperatiu té menys impacte es pot deure al fet que es pot plantejar sense promoure l'autoavaluació, però a la inversa no és possible, ja que per aprendre a autoavaluar-se (i a coavaluar-se), cal fer-ho en un marc de cooperació i de solidaritat (i no de competitivitat). Una condició perquè el procés sigui efectiu és que ha d'anar acompanyat d'una bona autoimatge i autoconcepte, fet que depèn de com es percep cada aprenent en el marc del grup de companys.

Escrivia Pedró (2017), "com que el model tradicional d'escola no ho pot fer prou bé, cal explorar, a través de la innovació, nous models escolars més adients amb aquestes demandes contemporànies, que tot apunta que s'acceleraran encara més en el futur". Tanmateix, aquesta innovació hauria de posar l'accent en l'aprenentatge de l'autoavaluació per part de cada alumne. Podem treballar per projectes, o en el marc d'espais o d'ambients, o utilitzar recursos TIC, o plantejar activitats de ludificació, però si l'avaluació continua sent el territori del docent i "tradicional", s'avançarà molt poc a promoure un aprenentatge competencial.

3. ALGUNS REPTES PER INNOVAR EN EL CAMP DE L'AVALUACIÓ

Tots tenim clar que el canvi no es pot reduir a demanar als alumnes que s'autoavaluïn. Cal tot un procés, llarg en el temps, complex i que requereix un treball entre els docents ben coordinat. Alguns dels reptes a afrontar col·lectivament són:

a) Repensar què aprenem i per què (els objectius)

Passar a un aprenentatge més competencial comporta canviar els objectius d'aprenentatge, és a dir, què és el que s'ha d'avaluar. Imaginem-nos que promovem l'autoavaluació però l'objectiu és saber-se els noms de les parts d'un planta, els tipus d'adjectius o resoldre una equació: per molt que promovem que els alumnes es coavaluïn, l'aprenentatge no serà competencial. En canvi, si l'objectiu és utilitzar el coneixement sobre com les plantes realitzen les seves funcions per actuar responsablement en un entorn, escriure (i revisar) un text utilitzant coneixements gramaticals o comprovar com l'àlgebra ens és útil per resoldre problemes reals, aleshores aprendre i avaluar tindran una finalitat competencial.

L'objectiu dels alumnes (i de les famílies), "interioritzat" al llarg d'anys d'escolaritat, és el d'aprovar i no el d'aprendre, i promoure un canvi de mirada no és gens fàcil. Contra el que alguns creuen,

un aprenentatge competencial és més dur, perquè requereix pensar i ser capaç de transferir i, per tant, molts alumnes prefereixen que els objectius es limitin a repetir informacions o mecanismes i oblidar-los ben ràpidament després de l'avaluació "final". Només quan comencen a descobrir que són capaços d'utilitzar el coneixement en moltes situacions (de transferir), comencen a descobrir el plaer d'aprendre. Aquest canvi de perspectiva requereix temps i un treball en equip dels docents, perquè objectius tan diferents dels habituals no es percebin com una "mania" o característica d'un determinat ensenyant. Una alumna de 3r d'ESO explicitava en el seu diari de classe, mesos després de començar a treballar en funció d'objectius competencials, "ara començo a entendre aquestes coses tan rares que em demana el professor". I *entendre* no vol dir que ho valorés, ja que canviar els valors encara necessita més temps.

Sovint, tot i que els docents pensen en objectius competencials, són més bé formals que no pas reals. Aquest diferencia s'observa quan s'analitzen proves per comprovar si s'assoleixen (Custodio, 1996). Els professors poden verbalitzar que el seu objectiu és que els alumnes relacionin, classifiquin, argumentin, apliquin..., però quan dissenyen proves per comprovar-ho tendeixen a demanar que *recordin* relacions, classificacions, arguments... Per exemple, per comprovar aprenentatges sobre la cèl·lula no és el mateix demanar als alumnes que *relacionin* les seves parts amb les funcions (de fet, que *recordin la relació*), que proposar-los que relacionin el funcionament d'una cèl·lula amb el d'un aeroport (suposant que no s'hagi treballat aquesta analogia anteriorment). Dissenyar activitats per comprovar aprenentatges competencials no és fàcil, perquè comporta canviar les demandes de tota la vida. Possiblement, les preguntes sobre la cèl·lula incloses en la majoria d'exàmens són iguals que les que es posaven fa 100 anys, i pensar-ne de noves (que vol dir canviar els objectius que s'avaluen) no és un canvi superficial.

Però no és suficient que el professorat es plantegi objectius competencials. Cal compartir-los amb l'alumnat, recollir les seves percepcions del que estan aprenent i per què, i avaluar-regular la seva representació. Està comprovat que els aprenents fan moltes tasques, però poques vegades tenen clar perquè les fan i què aprendran a partir d'aquestes. I si no s'ho representen, és impossible que es puguin autoregular.

Cazden (1991) explica una recerca en la qual, en sortir d'una classe, es va demanar als estudiants que explicitessin quin creien que era l'objectiu de l'activitat que acabaven de fer, després es va plantejar la mateixa pregunta a la mestra, i no es va detectar que fossin coincidents. Molts més estudis mostren que es poden fer bé les activitats, però com que no se sap per a què, no es pot interioritzar el coneixement que s'està aprenent, connectar-lo en xarxa amb d'altres que ja s'han après i activar-lo quan es necessita de nou.

Que uns alumnes es representin l'objectiu no es redueix a comunicar-lo oralment o per escrit a l'inici de la realització d'una activitat. Ben segur que cada alumne es fa la seva representació, que probablement serà diferent a la d'un altre company, i cal dedicar un temps a promoure l'autoregulació de la seva percepció. També és necessari parlar dels motius que l'impulsen a voler assolir-lo. El més desitjable per a un aprenentatge significatiu és que el motiu i l'objectiu coincideixin, és a dir, que relacionin *aprovar* (que sovint és el que els motiva) amb construir un bon coneixement (i aprovar n'és la conseqüència). Aquest és un gran repte per als docents, que té a veure amb ajudar a canviar d'arrel l'estatus de l'error, dels exàmens i de la nota.

Molt sovint pensem en els objectius com quelcom del professorat, que es concreten quan es dissenyen els projectes o unitats didàctiques i que ja no evolucionen. Tanmateix, els objectius poden anar canviant mentre es van fent les activitats d'aprenentatge, ja sigui perquè els alumnes mostren interessos, ja sigui perquè comprovem que potser no eren els més idonis ateses les característiques del grup. En el marc de la Xarxa de Competències Bàsiques a Catalunya, per entendre aquesta visió d'uns objectius dinàmics s'utilitza l'analogia de l'ús de la furgoneta Califòrnia per viatjar: es preveuen llocs a visitar i un possible itinerari, però si al llarg del viatge sorgeixen altres objectius, es van canviant. És a dir, el professorat ha de tenir uns objectius inicials, però cal ser molt empàtics per connectar amb els dels alumnes (el interessos que manifesten, les preguntes que es fan...) i, si cal, promoure la seva evolució.

Un objectiu pot relacionar-se amb la resposta a alguna pregunta i, per tant, és important aprendre a formular-ne de significatives. Sabem que, com deia J. Wagensberg, el més important és la pregunta. Tanmateix, a vegades pensem que si l'alumnat es fa unes preguntes, ja té clars els objectius, però sovint l'objectiu d'aprenentatge que hi ha darrere no és explícit o no és idoni. Per exemple, en un projecte sobre els coets, els alumnes inicialment es pregunten sobre quan va ser la primera vegada que se'n va llançar un, qui el va inventar, com aconseguir que s'enlairin molt... Respondre a aquestes preguntes no seria l'objectiu d'aprenentatge; en tot cas ho seria que l'alumnat fos capaç de buscar la informació, entendre-la i organitzar-la per compartir-la oralment amb els companys, dissenyar un experiment controlant possibles variables que influeixen en un fenomen, o utilitzar la llei d'acció i reacció per explicar el funcionament del coet i d'altres fets. I, a més, caldrà reconèixer en quins aspectes d'aquests possibles objectius s'aprofundirà en aquest projecte perquè comportin un progrés respecte al que s'ha après a d'altres cursos o espais educatius. És a dir, l'alumne hauria de poder connectar l'objectiu nou amb d'altres i prendre consciència que pot ser aplicable en moltes altres situacions (transferible).

b) La gènesi, amb els alumnes, dels criteris d'avaluació

L'avaluació comporta comprovar com es van assolint els objectius i identificar què es va aprenent i què cal anar revisant. Però la pregunta és com cada alumne es va apropiant dels criteris d'avaluació que li han de possibilitar autoavaluar-se.

Una de les hipòtesis, avalada per diferents estudis (vegeu Nunziati, 1990), és la de la importància de l'anticipació i planificació de l'acció. S'ha comprovat que les persones expertes a aprendre són aquelles que dediquen força temps a planificar com realitzar una activitat en funció del seu objectiu i, comparativament, poc temps a fer-la. I a més, saben reconèixer si aquesta planificació l'apliquen adequadament. En canvi, els aprenents novells tendeixen a realitzar tasques sense abans pensar sobre possibles estratègies a seguir, i no saben decidir si les estan aplicant adequadament o no.

Molt sovint es fan moltes activitats per aprendre, però es dedica molt poc temps al fet que cada alumne abstregui i generalitzi en què hauria de pensar i fer sempre que necessiti aplicar el nou coneixement. Si els docents donem a conèixer la nostra manera de planificar a través de "receptes", aquestes només són útils als alumnes que generalitzen i planifiquen de manera similar a

la donada, però no als que tenen una manera de fer i de pensar diferent. No tothom planifica de la mateixa manera (només cal pensar en la diversitat de formes que apliquem els adults per planificar l'escriptura d'un text), ni totes les maneres de planificar són igualment idònies, eficaces i eficients. Per tant, cal analitzar-les, valorar-les i decidir com millorar-les, és a dir, avaluar-les, tenint en compte la seva diversitat i respectant la personalització que en fa cadascú.

Quan s'ha planificat, es poden deduir els criteris d'avaluació, és a dir, com reconèixer si s'apliquen les diferents idees i/o passos a tenir en compte, i com saber si s'estan activant totes i realitzant adequadament. Però de nou, no és útil donar-los ja fets, sinó que cal discutir-los i assegurar que tothom se n'apropia i els sap aplicar a la revisió de les seves produccions. És quelcom bàsic per a un aprenentatge significatiu, i cal comprovar que aquestes planificacions o síntesis són vàlides i "activables", és a dir, que queden ben integrades a la memòria, interna o externa, i que sempre que es necessitin aquests coneixements es poden activar consultant-ne els "resums".

S'ha comprovat que el primer pas —i clau— en tota planificació és reconèixer el gran objectiu o idea associada. Per exemple, alumnes de batxillerat, davant del repte de millorar la resolució de problemes de física, van expressar que el que els havia anat millor era pensar en "de què va el problema" (Hinojosa i Sanmartí, 2015), fet que comporta activar a la memòria la idea teòrica més general (i no tant la fórmula concreta a aplicar). I a un altre institut, en analitzar amb els alumnes les possibles raons dels bons resultats a les proves de biologia d'accés a la universitat, van expressar que havien pensat en aquest "de què va" —en aquest cas, l'exemple que posaven era el d'una pregunta sobre un problema que demanava aplicar coneixements sobre osmosi—: mentre que la majoria d'estudiants van intentar trobar a la seva memòria quin exercici havien fet més o menys igual a les classes, com que la situació del problema no s'havia plantejat mai en proves anteriors, aquests van ser capaços d'anticipar en què havien de pensar per donar resposta a una demanda "diferent".

Veiem, per tant, que l'autoavaluació passa per anar construint "guions" (o *bases d'orientació*) personalitzats, i de criteris per comprovar si s'estan aplicant de manera adequada. Es pot pensar que tot aquest procés requereix massa temps, ja que normalment no es creu que formi part del que en diem ensenyar i aprendre. Tanmateix, l'afirmació que "l'avaluació és aprenentatge" passa per dedicar aquest temps per tal que l'alumnat construeixi i avaluï-reguli les seves planificacions, i les apliqui adequadament. Recordem que la competència comporta ser capaç de transferir, és a dir, d'aplicar els coneixements nous a situacions noves, i aquesta capacitat passa per haver construït un bon sistema d'orientació i d'avaluació-regulació.

Per aconseguir-ho cal fer una relectura del currículum (i no relacionar-lo amb el que inclouen els llibres de text). Cal pensar en quines són les idees més generals que hi ha darrere de la interpretació de les moltes informacions que inclouen els llibres i s'obliden fàcilment, i aquestes idees seran l'objectiu d'aprenentatge. Per exemple, si es pot justificar què caracteritza qualsevol ésser viu o una civilització o una funció o un text argumentatiu, es pot aplicar a la interpretació de moltes situacions i a la realització de moltes activitats, però si s'ha après només al voltant d'exercicis, sense abstreure i generalitzar grans idees transferibles, haurem dedicat temps a un coneixement poc útil. Les informacions concretes avui ja es troben a Internet, però el coneixement cal construir-lo a l'escola, i avaluar-regular que es construeix bé i se sap aplicar.

c) La clau de tot procés d'avaluació útil per aprendre: el *feedback*

El pas més important de tota avaluació és el *feedback* o retroalimentació. Es pot passar molt de temps recollint dades i analitzant-les, però si el retorn no ajuda cada aprenent a prendre decisions per avançar, és molta feina per a res. Bona part dels docents dediquen moltes hores a "corregir" i sovint la conversa es refereix a la correcció dels treballs o dels exàmens quan, de fet, només la persona que ha comès l'error el pot corregir. Són els alumnes els que han d'entendre les raons de les seves dificultats i decidir com superar-les, i la feina del docent és, en tot cas, la d'ajudar-los en aquest procés.

S'ha investigat força sobre la utilitat del que en diem *correccions* (Black i Wiliam, 1998) i s'ha comprovat que els alumnes no milloren només perquè se'ls retornin els treballs amb comentaris escrits. Si les correccions van acompanyades d'una qualificació numèrica, no serveixen per a cap tipus d'alumnes, ja que tots miren el nombre i no es llegeixen els comentaris. Si només s'hi inclouen anotacions textuals, milloren una mica els alumnes que ja ho fan prou bé, però, en canvi, gens els que tenen més dificultats. La raó és que no entenen el que se'ls recomana que revisin, ja que no han construït adequadament les idees que ho farien possible (Veslin i Veslin, 1989). Per tant, aquesta és la feina més inútil que fem els docents i també, tots ho sabem, la menys gratificant de la professió.

El gran repte de tot procés d'avaluació-aprenentatge és promoure que cada alumne identifiqui estratègies que li possibilitin avançar. Molt sovint, quan els alumnes s'autoavaluen, la proposta que verbalitzen és la de "treballar més", "esforçar-me", "estar més atent" o "no despistar-me", però aquestes expressions no aporten res de significatiu. Cal que reconeguin camins, estratègies perquè l'*autofeedback* no se centri en generalitats que no concreten el com. També el professorat tendim a centrar-nos a detectar l'error i a dir com s'hauria de fer bé la tasca, i no tant a ajudar l'alumne a entendre la causa dels seus errors, quin és el raonament alternatiu que ha aplicat i perquè ho ha fet, i possibles idees i camins per avançar, progressivament, des d'aquest punt de partida.

El problema és que fer un bon *feedback* requereix personalitzar-lo, ja que en un grup-classe hi ha lògiques alternatives diferents i s'ha de situar en el que Vigotski anomenava *zona de desenvolupament proper* de l'aprenent, que és diferent per a cadascú. Si el docent s'ha de reunir amb cada alumne i comentar el seu treball, és una tasca impossible. I encara que utòpicament es pogués fer, no es promouria la seva autonomia, ja que sempre estaria esperant l'ajuda d'un adult i, a més, tendiria a utilitzar les recomanacions com una recepta.

Però hi ha més possibilitats, i entre elles, és molt potent la de promoure la coavaluació entre els mateixos alumnes, sempre que la finalitat sigui la donar algun suggeriment al company o companya per millorar (i no la de dir-li si està bé o no tant, i especificar una qualificació). En realitzar aquesta activitat, si es comparteixen criteris i es promouen valors, tots els alumnes aprenen. Els avaluats, perquè reben un *feedback* en un llenguatge proper, i el avaluadors perquè s'aprèn molt quan s'és capaç d'explicar alguna proposta de manera que un altre l'entengui. A més, és més fàcil identificar els errors en les produccions d'altres que en les pròpies, i en fer-ho, també es reconeixen els de cadascú.

Tots els alumnes poden donar algun tipus de *feedback* a un company, ja sigui suggerint idees molt bàsiques, o justificant perquè es valora que la tasca s'ha fet força bé. Si aquests retorns no són idonis,

el company avaluat serà crític i argumentarà perquè no hi està d'acord, i l'avaluador haurà de revisar les seves propostes. En tot cas, cal tenir present que qualsevol suggeriment —dels adults o dels companys— tan sols és una proposta que cada aprenent ha de poder posar en pràctica si la creu adient i així completar la seva autoavaluació.

Que el *feedback* o retroalimentació sigui efectiu requereix centrar els comentaris en la tasca i no en l'alumne, ja que aquest ha de percebre que no se l'està valorant a ell, sinó al treball que s'està analitzant. També es necessita crear un clima d'aula en què l'error es percebi com quelcom positiu i el pas necessari per aprendre. Si una activitat es fa bé a la primera, vol dir que ja se sabia fer i no s'ha après res. Un altre dels aspectes a tenir en compte és que els obstacles se superen un a un i que, per tant, cal prioritzar-los i avançar a poc a poc.

Finalment, cal aplicar la dita que "prevenir és millor que curar". La retroalimentació té sentit promoure-la quan l'alumne creu que encara pot aprendre. Les anomenades "recuperacions", fetes després d'haver constatat el fracàs en un examen o activitat per comprovar resultats d'un procés d'aprenentatge, no són útils, ja que l'alumne desconfiarà de les seves possibilitats i la seva autoestima serà molt baixa. En la mateixa línia, tot *feedback* requereix un llenguatge curós, de respecte a les persones. No es tracta ni de lloar ni de donar molts consells. De fet, dir «molt bé» és tan mala pràctica com dir «molt malament». Els elogis poden funcionar a l'inici, perquè a tots ens agraden, però a la llarga no ajuden a avançar (Kohn, 2011). Poden generar dependència i obsessió per rebre sempre un comentari positiu, o angoixa i inseguretat («Ho faré tan bé la propera vegada?») i, per tant, poden dur a no ser capaç d'acceptar la dificultat ni d'afrontar-la.

4. TENEN SENTIT LES ACTIVITATS PER COMPROVAR APRENENTATGES (I LES "NOTES")?

Als docents també se'ns demana l'avaluació dels resultats de processos d'aprenentatge i, més enllà que és una obligació donar un valor als aprenentatges finals de cada aprenent, ens podem preguntar si, des d'una visió d'avaluació que sigui útil per aprendre, té gaire sentit. Per tal de respondre a aquest interrogant, ens hem de preguntar si és gratificant i necessari disposar d'evidències que s'ha après i que, fins i tot, alguna persona ens confirmi que som capaços d'aplicar molt més bé un coneixement que no pas quan estàvem començant a aprendre'l.

Una avaluació per acreditar aprenentatges competencials té tot el sentit, sempre que s'hagi avançat i les activitats per comprovar-ho siguin coherents amb la visió de competència i el procés d'aprenentatge realitzat. Per tant, no poden ser els clàssics exàmens memorístics i reproductius, sinó activitats en les quals es pugui demostrar que se saben aplicar els coneixements en situacions noves i un temps després d'haver-los treballat.

Qui aprèn pot decidir quan i com es posa a prova, i demanar a d'altres —de fora de l'escola o a companys i docents— que l'ajudin a valorar el treball o l'activitat realitzada. També pot comparar-la amb produccions similars i de qualitat reconeguda. Si de debò s'ha après, aquesta avaluació serà la principal font de motivació per mantenir l'esforç per aprendre (motivació intrínseca) i possibilita

la millora de l'autoimatge i l'autoconcepte que té l'alumnat de si mateix, condició per continuar aprenent (Hattie, 2017). En canvi, no és gens útil plantejar una activitat per comprovar resultats si es preveu que la majoria dels estudiants del grup classe no ha après. És millor utilitzar el temps que es dedicaria a fer un examen a regular el que encara no es coneix o que no se sap fer prou bé.

Que els resultats siguin bons no vol dir que tots els alumnes aprenguin el mateix, al mateix nivell i al mateix moment. Els adults sabem que en alguns camps som més experts que en d'altres, i no ens genera problemes reconèixer-ho ni demanar ajuda, quan ho necessitem, als que en saben més. Per tant, també ens cal canviar el discurs que s'ha de ser excel·lent en tot. L'escola ha de possibilitar que la gran majoria dels nois i noies siguin competents en tots els camps del saber en un nivell que en diríem bàsic, cosa que no és contradictòria amb el fet de reconèixer (autoavaluar-se) que en relació amb determinats coneixements o habilitats no s'és un expert i en d'altres, en canvi, sí. Aprendre no es pot assimilar a una competició, per bé que encara ens costa canviar aquesta concepció.

I les notes, tenen sentit? Sovint es considera que si l'aprenentatge és competencial, la qualificació és millor fer-la a partir de valoracions qualitatives. Tanmateix, és ben conegut que tothom, docents, alumnes i familiars, fan una traducció de "nombres a lletres". És clar que el canvi no és aquest, i que el llenguatge matemàtic no té perquè no ser vàlid. El que sí que no té cap sentit és arribar a precisar que una persona és competent en algun camp del saber a un nivell de 5,5 o 6,3. Normalment es diferencien 4 nivells i, en alguns casos, com en el programa PISA, se'n defineixen 6, però matisar tant la competència requereix unes condicions de disseny molt costoses. No obstant això, algunes administracions encara demanen precisar molt, però és evident que el que es qualifica no és la competència.

A més, en l'imaginari i pràctica de moltes escoles i administracions, encara no s'ha superat la separació entre *avaluar continguts* (en el llenguatge de la LOGSE) i *avaluar compe*tències, com si fossin dos objectius diferenciats. Recordem que les competències inclouen coneixements, i no es pot ser competent si no s'han construït els necessaris per actuar de manera responsable i eficaç. Per tant, seria un absurd que un alumne "aprovés" una competència i "suspengués" els coneixements associats.

Un tema que preocupa és l'objectivitat en la qualificació de la competència, pel fet de ser un aprenentatge complex. Necessita d'un replantejament dels instruments per recollir dades, de manera que possibilitin evidenciar el nivell en la competència, i els d'anàlisi d'aquestes dades. La rúbrica és un instrument desenvolupat amb aquesta finalitat, tot i que encara s'està en fase d'aprendre a dissenyar-les i a utilitzar-les. En general s'està força d'acord que l'objectivitat provindrà més de la triangulació que de tenir moltes dades. Es poden:

- Triangular instruments, ja que possibilita comprovar en quina mesura cadascun dona una informació rellevant i totes són coherents. Hi ha aprenents que s'expressen millor oralment o dibuixant que per escrit i, per exemple, les anomenades «proves objectives» avaluen més la competència lectora que no els coneixements que les preguntes inclouen.

- Triangular l'anàlisi i les valoracions de diferents persones permet contrastar punts de vista. La circumstància ideal és tenir en compte la del mateix alumne, la del docent i alguna altra:

familiars, companys, altres professors i fins i tot persones aparentment no implicades; per exemple, els monitors del menjador poden valorar si un nen o nena té bons hàbits alimentaris i sap donar raons sobre per què són importants.

En tot cas, l'alumnat ha de saber què es té en compte en la qualificació de la seva competència, per què i com es deduirà, i fins i tot fer-hi propostes. Ha de poder comprovar que la valoració final expressa què ha après en relació amb objectius d'aprenentatge competencials. I també els ha de permetre reconèixer què els falta per aprendre.

Tal com deia Santos Guerra (1993), l'avaluació, tant sigui l'orientada a aprendre com la que té com a finalitat la qualificació de resultats, ha de respondre a un procés de diàleg, comprensió i millora.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Black, P.; Wiliam, D. (1998). «Assessment and classroom learning». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 4(1): 7-71.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.

Custodio, E. (1996). «Representació d'objectius i de criteris d'avaluació a la classe de Ciències». Treball de màster del programa de doctorat en Didàctica de les Matemàtiques i les Ciències Experimentals (UAB). No publicat.

EURYDICE (2002). *Las competencias clave*. Madrid: MECD.

González Motos, S. (2018). És l'avaluació de l'alumnat un mecanisme de millora? Disponible a: <http://www.fbofill.cat/publicacions/es-lavaluacio-de-lalumnat-un-mecanisme-de-millora-del-rendiment-escolar>.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible» para profesores*. Madrid: Paraninfo.

Hinojosa, J.; Sanmartí, N. (2016). «Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de física». *Ciéncia & Educaçâo*, 22(1): 7-22.

Kohn, A. (2011). «The Case Against Grades». *Educational Leadership*. Disponible a: <https://www.alfiekohn.org/article/case-grades/>

Nunziati, G. (1990). «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice». *Cahiers pédagogiques,* 280: 47-64.

Pedró Garcia, F. (2017). «Tendències globals en innovació educativa». A *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2017*: 16-19.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Veslin, O.; Veslin, J. (1992). *Corriger des copies*. París: Hachette Éducation.

Autonomia de centre i rendició de comptes: una agenda internacional amb múltiples respostes escolars

Antoni Verger

Gerard Ferrer-Esteban

RESUM

L'autonomia de centre i la rendició de comptes (o accountability) són polítiques orientades a la millora de la governança escolar que s'apliquen als sistemes educatius de molts punts del planeta. Molts agents educatius consideren que aquestes polítiques són adients a l'hora de promoure, tant l'eficàcia escolar, com la diversificació i la innovació dels sistemes educatius.

No obstant això, la recerca acadèmica sobre l'impacte d'aquestes polítiques no obté resultats concloents, en gran mesura perquè es tracta de mesures molt sensibles al context en el que s'apliquen.

En aquest capítol, per una banda, revisem el debat acadèmic que han generat les polítiques d'autonomia escolar i de rendició de comptes sobre els seus efectes i, per altra banda, posem relleu les diferents respostes que poden generar aquests polítiques segons el context escolar. Els arguments presentats es basen tant en dades secundàries (literatura acadèmica, informes del Programa Internacional per a l'Avaluació d'Estudiants-PISA, etc.) com en les primeres dades i models d'anàlisi que estem generant des del projecte REFORMED (Reforming Schools Globally: A Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector) que estem portant a termes des de la Universitat Autònoma de Barcelona.

RESUMEN

La autonomía de centro y la rendición de cuentas (o accountability) son políticas orientadas a la mejora de la gobernanza escolar que se aplican en los sistemas educativos de muchos puntos del planeta. Son muchos los agentes educativos que consideran que estas políticas son adecuadas a la hora de promover tanto la eficacia escolar como la diversificación y la innovación de los sistemas educativos.

Sin embargo, la investigación académica sobre el impacto de estas políticas no obtiene resultados concluyentes, en gran medida porque se trata de medidas muy sensibles al contexto en el que se aplican.

En este capítulo, por una parte, revisamos el debate académico que han generado las políticas de autonomía escolar y de rendición de cuentas sobre sus efectos y, por otra parte, ponemos de relieve las diferentes respuestas que pueden generar estas políticas en función del contexto escolar. Los argumentos presentados se basan tanto en datos secundarios (literatura académica, informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes-PISA, etc.) como en los primeros datos y modelos de análisis que estamos generando desde el proyecto REFORMED (Reforming Schools Globally: a Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector) que estamos desarrollando desde la Universidad Autónoma de Barcelona.

1. INTRODUCCIÓ

L'autonomia de centre i la rendició de comptes (o *accountability*) són polítiques orientades a la reforma de la governança escolar que s'apliquen arreu del planeta. Molts agents educatius, inclosos organismes internacionals com l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), consideren que aquestes polítiques són adients a l'hora de promoure tant l'eficàcia escolar

com la diversificació i la innovació dels sistemes educatius. Des d'aquesta perspectiva, s'espera que l'autonomia ajudi les escoles a ser més sensibles al seu entorn i a donar respostes més ajustades a les necessitats de l'alumnat, i que treballin per l'assoliment d'objectius d'aprenentatge comuns, definits per les administracions educatives.

L'autonomia de centre i la rendició de comptes són mesures que es poden adoptar per separat, tot i que els governs acostumen a fer-ho de manera simultània. Això és degut, d'una banda, al fet que els governs estan més predisposats a concedir autonomia als centres educatius en matèria organitzativa i pedagògica si accepten retre comptes de les seves accions i els seus resultats. Això implica que els centres han de ser avaluats de manera més regular i sistemàtica i que, eventualment, hi hagi conseqüències associades als resultats de les avaluacions.

D'altra banda, el foment de l'autonomia en un sistema de rendició de comptes també s'explica perquè els centres educatius puguin disposar de suficients marges de maniobra per introduir millores i redreçar el seu projecte educatiu en cas que els resultats no siguin prou satisfactoris. Les avaluacions externes es dibuixen així com un instrument central a l'hora d'implementar aquesta agenda educativa, ja que permet a les administracions educatives supervisar si els centres educatius —que *a priori* haurien de ser cada cop més autònoms— assoleixen els objectius d'aprenentatge fixats als currículums i als programes nacionals de millora educativa.

En aquest capítol volem aprofundir en el fenomen abordant els dos objectius següents: a) en primer lloc, revisar el debat acadèmic que han generat les polítiques d'autonomia escolar i de rendició de comptes sobre els seus efectes i les implicacions polítiques que se'n deriven; b) en segon lloc, posar en relleu les diferents respostes que poden generar aquestes polítiques segons el context escolar.

Els arguments presentats es basen tant en dades secundàries (literatura acadèmica, informes del Programa Internacional per a l'Avaluació d'Estudiants - PISA, etc.) com en dades i models d'anàlisi que generem des del projecte REFORMED (*Reforming Schools Globally: A Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector*), el qual estem desenvolupant des de la Universitat Autònoma de Barcelona amb finançament del European Research Council. El projecte té per objectiu analitzar la difusió internacional i la implementació de les polítiques d'autonomia i de rendició de comptes en diferents països: Noruega, Holanda, Xile i Espanya. En el context espanyol, l'estudi es du a terme tant a Madrid com a Catalunya.[1]

2. EL DEBAT INTERNACIONAL SOBRE LES POLÍTIQUES D'AUTONOMIA I D'RDC

Tant l'autonomia de centre com la rendició de comptes són polítiques que es poden combinar i configurar de maneres molt diferents. Les polítiques d'autonomia escolar en un marc de rendició de comptes pretenen generar noves classes de gestió escolar i noves fonts d'informació per a la millora educativa. Malgrat que es tracta de polítiques que han agafat molta centralitat en l'arena educativa internacional, com detallem a continuació, molts dels seus efectes són encara incerts.

[1] Podeu trobar més informació del projecte a <www.reformedproject.eu>.

Polítiques de rendició de comptes: control en contextos descentralitzats

Els països han canviat la seva estructura de governança en matèria curricular i de gestió per tal d'esdevenir més descentralitzats. Com a conseqüència, les polítiques educatives han posat més èmfasi en l'estandardització i en els sistemes d'avaluació del rendiment acadèmic, articulat a través de polítiques d'elecció de centre i de rendició de comptes (Astiz et al., 2002). La rendició de comptes pública, en el context dels quasi-mercats educatius, respon a un model que, teòricament, hauria de garantir un millor ajustament entre l'oferta i la demanda educativa. Es tracta d'un model que té la funció de regular el sistema i evitar possibles desviacions en termes d'eficàcia i eficiència.

Els sistemes de rendició de comptes varien molt en funció de qui avalua els centres, dels indicadors que s'utilitzen i de les conseqüències que se'n deriven. En essència, es combinen les avaluacions externes amb polítiques d'incentius més o menys explícits vinculats als resultats. En l'àmbit internacional, veiem com les avaluacions poden estar associades amb la promoció professional del professorat, l'assignació d'incentius econòmics, la intervenció d'escoles amb problemes de rendiment o la publicació dels controvertits rànquings escolars (Parcerisa i Verger, 2017).

Els defensors de la rendició de comptes basada en resultats argumenten que les proves externes permeten distribuir incentius per a la millora educativa de manera efectiva i objectiva. També consideren que les dades generades per les proves externes tenen una gran vàlua per impulsar processos de millora educativa, identificar els grups d'alumnes que van més endarrerits i adoptar mesures compensatòries basades en evidències. D'aquesta manera, la rendició de comptes i les proves externes haurien de contribuir a adreçar problemes tant de qualitat com d'equitat a les escoles i als sistemes educatius (Chiang, 2009).

Per la seva banda, els detractors d'aquestes polítiques argumenten que la pressió generada pels sistemes d'avaluació estandarditzada pot estar associada a una simplificació del currículum, a una intensificació del *teaching to the test* i a la conseqüent modificació de les pràctiques pedagògiques, en detriment de la innovació educativa (Au, 2007). Hi ha també qui argumenta que la pressió per obtenir bons resultats, així com la burocràcia que acompanya els sistemes de rendició de comptes, són factors associats a un augment de la insatisfacció docent.

Es considera que els efectes més evidents de la rendició de comptes es produeixen quan aquesta està associada a conseqüències de pes, com el tancament d'escoles que no millorin els seus resultats, decisions salarials que afecten el personal docent o la publicació dels resultats de les escoles en contextos d'elecció escolar. De nou, els defensors de la rendició de comptes defensen que, perquè funcioni, hi ha d'haver conseqüències rellevants, mentre que els detractors afirmen que els efectes negatius i indesitjats s'accentuen en el context d'aquests sistemes de rendició de comptes (Au, 2007; UNESCO, 2017). Trobem evidències segons les quals els professors responen de manera estratègica als incentius duent a terme pràctiques de *cheating* (Jacob i Levitt, 2003) o bé considerant certs estudiants com a alumnes amb necessitats especials per tal que no hagin de fer els tests (Cullen i Reback 2006; Figlio i Getzler 2002; Jacob 2005).

Autonomia de centre com a proposta pedagògica

Les polítiques d'autonomia escolar varien molt en funció de l'èmfasi posat en diferents àmbits de decisió. Els centres poden ser més o menys autònoms en la gestió del personal, les polítiques d'alumnat, la gestió dels recursos econòmics o l'àmbit pedagògic i curricular. L'autonomia de centre també varia segons com es distribueixin les responsabilitats, les quals poden recaure principalment en l'equip de direcció, o bé distribuir-se entre la direcció i el claustre de professorat.

L'autonomia de centre és una política molt sensible al context i que pot tenir efectes molt diferents que, fins i tot, vagin en sentits oposats segons l'entorn social i institucional en què s'apliquin. De fet, nombrosos estudis assenyalen la naturalesa contradictòria d'aquestes polítiques. No és el mateix treballar en contextos afavorits que en escoles amb un alt percentatge d'alumnat amb dificultats socials i/o d'aprenentatge. Igualment, l'abast d'aquestes polítiques serà diferent segons si les famílies poden escollir l'escola per als seus fills o si l'alumnat s'assigna segons zones d'escolarització. Tampoc no serà el mateix en funció de si es publiquen classificacions de centres escolars segons els resultats en les avaluacions externes.

Hi ha una sèrie d'avantatges associats al desenvolupament de polítiques d'autonomia, en tant que suposen un valor afegit per als centres educatius. S'argumenta que més autonomia afavorirà que els centres responguin millor a les demandes socials del seu entorn i a les necessitats educatives del mateix alumnat. De fet, els centres escolars amb nivells més alts d'autonomia haurien de saber, molt millor que qualsevol agència educativa central, com proveir dels serveis educatius d'una manera eficient i eficaç.

La creença del professorat sobre el valor i la importància d'escollir les activitats més apropiades, juntament amb l'augment d'un clima de participació, seria un altre factor que propiciaria el bon desenvolupament de les polítiques d'autonomia (Beck i Murphy, 1998; Heck et al., 2001). L'autonomia s'entén com un motor per a la millora pedagògica que promou l'apoderament local i la professionalitat del professorat i dels equips directius. Una gestió propera a la realitat dels centres hauria de facilitar que els diferents agents assumissin més poder (*empowerment*), és a dir, més veu, responsabilitat i influència dins el centre, que augmentés la seva participació i el seu sentiment de pertinença envers el centre. Així, el foment dels processos de responsabilitat tindria un efecte positiu que revertiria en més professionalitat, implicació i compromís respecte als objectius del centre (Murphy i Beck, 1995).

D'altra banda, en el marc d'un projecte de centre autònom, s'entén que la relació amb la comunitat és un factor clau (Fullan i Watson, 2000). A tall d'exemple, la recerca assenyala una major satisfacció entre les famílies i l'alumnat que es troben en centres amb marges rellevants d'autonomia (Beck i Murphy, 1998; Bulkley i Fisler, 2003; Heck et al., 2001). Una satisfacció que, en molts casos, es tradueix en més implicació i participació de les famílies en els espais de decisió del centre (Bulkley i Fisler, 2003; Center for Applied Research and Educational Improvement, 1998).

Autonomia de centre i rendició de comptes com a mesures dels mercats educatius

No obstant això, són diversos els autors crítics dels quasi-mercats educatius que posen en dubte que una autonomia entesa des de la perspectiva de la desregulació de la gestió dels centres generi beneficis per al sistema educatiu, tant pel que fa als resultats com a l'equitat. Aquests autors vinculen els processos de descentralització educativa i d'autonomia escolar amb les dinàmiques de mercat, des de les quals consideren que és difícil garantir una distribució equitativa de les oportunitats d'aprenentatge (Ball, 2001; Galiani et al., 2006; Smyth, 2001, 1993).

En aquest sentit, hi ha recerques que identifiquen alguns riscs associats a les polítiques d'autonomia. Els mateixos autors que assenyalen beneficis de l'autonomia en qüestions de gestió del personal i currículum també observen que pot perjudicar l'equitat quan els centres assumeixen tota la responsabilitat en la contractació del professorat (Schütz et al., 2007). Així mateix, també hi ha evidències internacionals segons les quals l'autonomia de centre mostraria efectes negatius en països amb alts índexs de pobresa (Hanushek et al., 2011) o en centres escolars amb alts nivells de segregació social (Ferrer-Esteban, 2015).

Finalment, també cal assenyalar com la combinació de les polítiques d'autonomia escolar i els sistemes de rendició de comptes podrien reforçar certes dinàmiques de competició entre centres i, com a conseqüència d'això, un foment dels processos de segregació escolar (Hamilton et al., 2002). Així, les polítiques d'autonomia i de rendició de comptes basades en sistemes d'avaluació externa podrien enfortir un cercle d'elecció, de doble sentit, entre un cert perfil de centres escolars i també de famílies. En contextos d'elecció escolar, els centres dotats d'autonomia podrien actuar de manera estratègica per atraure alumnat d'un origen social més avantatjat. A la vegada, la preferència informada de certes famílies, orientada cap a centres amb nivells més alts de rendiment acadèmic i una composició avantatjada, faria que la xarxa escolar s'anés polaritzant progressivament (Allen i Vignoles, 2007; Bowe et al., 1994; Halsted, 1994).

3. CAP A UN MODEL HEURÍSTIC DE RESPOSTES ESCOLARS

Davant aquestes incerteses, el projecte REFORMED analitza com diferents configuracions d'autonomia de centre amb rendició de comptes poden generar diferents resultats. Una part important de la recollida de dades de l'estudi es basa en el subministrament de qüestionaris dirigits a equips directius i al professorat de centres d'educació primària i d'educació secundària obligatòria de Noruega, Holanda, Espanya i Xile.

La perspectiva internacional i comparada de l'estudi ens permetrà, d'una banda, identificar les percepcions i actituds dels equips directius i del professorat envers l'autonomia de centre i la rendició de comptes, i analitzar com aquestes percepcions i actituds condicionen els processos d'implementació de les polítiques; de l'altra, explorar fins a quin punt els diferents models d'avaluació, de rendició de comptes i d'autonomia escolar tenen la capacitat de condicionar les pràctiques pedagògiques i els nivells d'inclusió educativa dels centres.

En aquest sentit, l'estudi podrà copsar quins sistemes de rendició de comptes són més compatibles amb l'autonomia del professorat i de les escoles. També ens permetrà identificar quines configuracions de polítiques d'autonomia de centre amb rendició de comptes poden ser més conduents a la qualitat i l'equitat educatives.

Més enllà de la comparativa entre països, una altra línia d'anàlisi central de l'estudi consistirà a entendre fins a quin punt, com i per què les escoles d'un mateix país poden respondre de manera divergent a les mateixes polítiques de rendició de comptes amb autonomia de centre. Les dades preliminars recollides a través del qüestionari ens mostren que, de fet, les respostes (i les actituds) a les polítiques de rendició de comptes i autonomia de centre dintre d'un mateix país poden ser molt variades.

Considerem que aquesta multiplicitat de respostes podria estar condicionada per dos factors principals. D'una banda, la pressió competitiva percebuda per les escoles i, de l'altra, l'ethos de la institució escolar. Pel que fa al primer factor, partim de la premissa que les escoles perceben diferents nivells de pressió competitiva en funció de si obtenen bons resultats acadèmics —així com dels incentius administratius associats a aquests resultats— i del nivell de demanda. La demanda familiar és un component especialment important de pressió competitiva en els contextos de quasi-mercat en què les escoles reben finançament i/o altres tipus de recursos en funció de la matrícula.

Pel que fa al segon factor, l'ethos de la institució escolar, ens referim a una variable que indica que les escoles poden tenir diferents prioritats i projectes educatius en funció de la seva cultura organitzativa, llegat institucional i titularitat. L'ethos escolar és una variable dependent del context i és contingent a la realitat social de l'escola i a la seva reputació. Malgrat que l'ethos d'una escola és susceptible a canviar al llarg del temps, es tracta d'una condició escolar amb una certa estabilitat i que el personal docent i directiu de les escoles tendeix a reproduir, no sempre de manera conscient. Per als objectius d'aquest estudi, distingim entre un ethos escolar de caràcter academicista i un ethos escolar que no prioritza tant els resultats acadèmics com els processos educatius i el benestar de l'alumnat.

A continuació, exposem una categorització de possibles respostes escolars al mandat de l'autonomia de centre amb rendició de comptes, la qual hem construït segons les dues variables esmentades (vegeu la taula 1). Els models proposats no responen a resultats de recerca sinó que més aviat s'han de llegir com a escenaris possibles o categories heurístiques a testar i amb què guiar les anàlisis de dades. La denominació de les categories proposades es basa en el conegut treball de Cynthia Coburn sobre respostes del professorat a una nova política governamental per a l'ensenyament de la lectura (vegeu Coburn, 2004).

Quadre 1. Respostes escolars al mandat de l'autonomia de centre amb rendició de comptes

	Ethos academicista (rendiment acadèmic com a principal objectiu de l'escola)	Escoles amb prioritats més enllà del rendiment escolar
Baixa pressió percebuda per obtenir bons resultats	Model d'acomodació	Estructures paral·leles
Alta pressió percebuda per obtenir bons resultats	Model d'assimilació	Model de rebuig i desacoblament

Model d'acomodació

El model de resposta d'acomodació tindria lloc en aquelles escoles que no perceben una pressió excessiva per a l'obtenció de millors resultats (bé perquè els seus resultats són consistentment bons, bé perquè no tenen competència escolar directa en el seu entorn més immediat), però disposen d'un projecte educatiu que posa el focus en la millora del rendiment educatiu. Les pressions externes per l'obtenció de resultats, provinguin de l'administració educativa o de les mateixes famílies, no generen canvis substanciosos en les prioritats del centre, com tampoc els generen en el seu projecte educatiu o en la seva orientació pedagògica. Més aviat és el mandat de la reforma educativa que està força alineat amb els objectius i amb la manera de treballar de l'escola. Podem dir que, en certa mesura, la reforma educativa reforça la manera de treballar i d'entendre l'educació de l'escola.

En l'àmbit pedagògic, en aquests centres predominen les pedagogies convencionals i centrades en el professorat, treballen amb llibres de text i tendeixen a posar deures als alumnes. Els agrupaments flexibles per nivells són una pràctica habitual, principalment a l'educació secundària, ja que es considera que contribueixen a l'eficàcia educativa. El discurs i la pràctica pedagògica d'aquests centres atreuen especialment les famílies de classe mitjana, però també famílies de classe treballadora amb altes expectatives educatives.

Es tracta, a més a més, de centres educatius amb un model de lideratge professionalitzat i orientat a l'obtenció de resultats acadèmics, que posen èmfasi en la importància de la preparació de l'alumnat per a les proves externes. En aquests centres, la preparació per a les proves estandarditzades és una activitat que es preveu com a rutina en la programació escolar i que s'intensifica durant les setmanes prèvies a la prova. A l'hora d'organitzar el calendari acadèmic i d'ajustar el currículum, donen força importància a les matèries que seran avaluades; normalment, llengua i matemàtiques. Destinen el professorat més efectiu als cursos acadèmics que seran avaluats. Es tracta d'escoles que discuteixen de manera proactiva els resultats obtinguts a les proves i que els solen fer arribar a les famílies (en alguns casos, fins i tot els fan públics a la seva pàgina web i a les xarxes socials). També intenten utilitzar les dades que provenen de les proves per introduir millores en la seva estratègia educativa i/o de detectar l'alumnat que necessita més suport per a millorar el seu rendiment.

Model d'assimilació

El model de resposta d'assimilació s'observa en aquelles escoles que se senten pressionades per millorar el rendiment acadèmic dels seus estudiants i que valoren l'obtenció de bons resultats acadèmics com a indicador d'èxit escolar. Aquests centres se senten pressionats per obtenir millors resultats acadèmics perquè els seus resultats són inferiors a la mitjana i/o perquè una part important de la seva demanda potencial s'adreça a escoles amb què competeixen per la matrícula. Es tracta d'escoles que aspiren a obtenir uns millors resultats davant del decalatge entre les expectatives per obtenir bons resultats i els realment obtinguts.

Aquest decalatge entre resultats esperats i obtinguts fa que s'assimili el mandat de la reforma educativa de manera més intensa que en altres centres, i que ocupi un lloc central a l'hora de configurar les prioritats i les activitats de l'escola. Per tal d'assolir millors resultats, aquestes escoles

intensifiquen les pràctiques de *teaching to the test* i d'agrupació per nivells en les matèries que són objecte de les avaluacions externes, en les quals també dediquen més temps i recursos. En aquest context es mantenen les pedagogies tradicionals, mentre que no es volen córrer riscos ni es tenen incentius per experimentar amb iniciatives pedagògiques innovadores.

Es tracta d'escoles en què predomina la població de classe treballadora, tot i que es volen atreure de manera explícita aquelles famílies més implicades en l'educació dels seus fills i filles. De manera implícita o explícita, els equips directius d'aquests centres consideren que incidir en la composició de l'alumnat és una de les millors vies per optimitzar els resultats educatius. Així mateix, s'utilitzen les dades de les proves externes per identificar i treballar amb els estudiants que necessiten més suport.

Com a conseqüència de la pressió competitiva percebuda, són els centres que treballen de manera més aïllada en el seu entorn i que menys treballen en xarxa amb altres escoles. Entre el professorat, el nivell d'insatisfacció és relativament alt, la qual cosa deriva en plantilles més inestables i amb un alt nombre de personal interí i de rotació.

Estructures paral·leles

Hi ha una sèrie d'escoles que fan el mínim possible per respondre el mandat de les reformes educatives orientades a l'èxit escolar i que adopten una estratègia educativa que es desenvolupa en paral·lel als objectius de la reforma. La creació d'aquestes estructures paral·leles respon a dos motius principals. En primer lloc, són escoles que no creuen en el rerefons dels objectius ni en les prioritats de la reforma i, en segon lloc, no tenen la necessitat de respondre, almenys de manera immediata, les indicacions generals de la reforma.

D'una banda, s'observa una diferència significativa entre la percepció d'aquests centres sobre els beneficis esperats de les mesures d'avaluació i de rendició de comptes i els objectius declarats per part de l'administració educativa, que és qui exerceix la pressió institucional. Aquesta diferència genera escepticisme en aquests centres sobre la utilitat o legitimitat de les polítiques proposades; en aquest cas, d'avaluació externa (Oliver, 1991). Són escoles que no creuen en els objectius ni en les prioritats de la reforma perquè són escoles amb lògiques d'acció predominantment expressives i que posen per davant les pedagogies actives i el benestar dels estudiants als objectius centrats en el rendiment educatiu.

D'altra banda, són escoles en què no cal adaptar ni orientar la pràctica i el projecte educatiu envers els objectius de la reforma perquè els seus resultats acadèmics són suficientment bons i els nivells de demanda que reben són prou satisfactoris. A més a més, es tracta d'una demanda que s'identifica amb el projecte educatiu de l'escola i que sol valorar que aquesta no posi un èmfasi excessiu en objectius academicistes.

Tot sovint, aquestes escoles estan integrades per famílies de classe mitjana i/o mitjana-alta que creuen que l'educació escolar ha de ser un procés personalitzat que compti amb la participació i creativitat dels infants. Es tracta de famílies implicades en l'escola i en l'educació dels seus fills i filles, que consideren que la tendència envers l'estandardització curricular promoguda des de les administracions educa-

tives, amb determinades propostes educatives i/o amb la importància atorgada a les proves externes, no s'adiu amb el seu ideal educatiu. Fins i tot, hi ha famílies d'aquestes escoles que no porten els seus fills a escola el dia de la prova o que s'oposen al fet que participin en les proves externes.

Les escoles que integren aquesta categoria no acostumen a dedicar temps a la preparació de les proves externes i, si ho fan, és únicament durant les setmanes prèvies a la seva administració. Arran de la poca pressió percebuda per a la millora de resultats, no incorren en pràctiques de *cheating* ni similars amb què inflar els resultats. En consonància amb la poca importància que donen a les proves, tampoc creuen que les dades resultants de les proves siguin una font rellevant per a la millora educativa. Per tant, ni les difonen activament ni les discuteixen en profunditat en el claustre de professorat. En definitiva, es tracta d'escoles que compleixen amb el mandat de les avaluacions externes i que compleixen amb els objectius d'aprenentatge però que, en paral·lel, desenvolupen un projecte educatiu aparentment al marge de les prioritats d'èxit educatiu entès com a rendiment acadèmic.

Model de rebuig i desacoblament

Aquest model té en comú amb el model d'assimilació la pressió institucional percebuda per millorar el rendiment acadèmic dels estudiants, si bé no es planteja com a prioritat l'obtenció mals veïnats resultats acadèmics, entesos com a indicador d'èxit escolar. De fet, té en comú amb el model d'estructures paral·leles el no alineament amb una de les prioritats que es deriven de les polítiques de rendició de comptes: la de vetllar pels bons nivells de rendiment acadèmic. En aquest cas, la percepció sobre els beneficis esperats de les mesures d'avaluació i de rendició de comptes per part de l'escola també dista respecte dels beneficis esperats per l'administració educativa.

Els motius, però, són diversos. D'una banda, la pressió per obtenir bons resultats pot estar associada a una major probabilitat que els centres estiguin subjectes a mesures de sanció institucional. D'altra banda, és plausible que els centres que perceben aquesta pressió siguin sobretot aquells centres el funcionament dels quals està fortament condicionat per factors de tipus exogen, com la composició social de l'alumnat o la selecció adversa de la plantilla docent. En aquest context, per tant, la prioritat del centre no passaria per obtenir bons resultats educatius, sinó que se centraria en la gestió d'entorns educatius socialment complexos.

Quan existeixen prioritats múltiples i en certa mesura divergents, la pressió institucional associada a sancions pot derivar en respostes de rebuig, les quals poden ser simbòliques i/o estratègiques (Coburn, 2004; Oliver, 1991). El desacoblament i/o rebuig de les mesures d'avaluació i de rendició de comptes pot derivar en estratègies que permetin als centres respondre de manera simultània a les múltiples demandes dels diferents entorns socials i institucionals (Meyer et al., 1981). Una d'aquestes estratègies serien les pràctiques de *cheating*, accions de manipulació i d'alteració dels resultats de les proves estandarditzades. Ens referim, per exemple, a pràctiques consistents a convidar l'alumnat que va més endarrerit a no presentar-se a classe el dia de la prova, o a eximir-lo de respondre la prova argumentant, davant l'administració educativa, que es tracta d'alumnat amb problemes d'aprenentatge o d'adaptació. Això permetria donar resposta a la pressió institucional vinculada a sancions, però també mantenir la prioritat de gestionar les dificultats associades a l'entorn social del centre, deixant en un segon terme les accions de millora pedagògica i didàctica.

4. CONCLUSIONS

Tant l'autonomia de centre com la rendició de comptes han generat un debat fascinant, i sovint polaritzat, en l'àmbit de la recerca educativa. En l'àmbit internacional, trobem tant estudis que argumenten que aquestes polítiques potencien l'eficàcia, la diversificació i l'equitat dels sistemes educatius, com altres que més aviat afirmen tot el contrari. De fet, en aquest capítol, plantegem que les polítiques d'autonomia de centre amb rendició de comptes poden tenir efectes múltiples. Aquests efectes estan fortament condicionats per variables de disseny de les polítiques, però també pel context social i institucional en què s'apliquen.

De cara a desenvolupar aquest argument, hem proposat un model heurístic de respostes escolars a les polítiques d'autonomia de centre amb rendició de comptes. Cada model de resposta és el resultat de creuar la pressió competitiva que perceben les escoles amb l'ethos escolar. Evidentment, es tracta d'una proposta hipotètica que no pretén ocultar que, en contextos reals, hi haurà moltes respostes intermèdies o híbrides, ni que probablement hi haurà escoles que, per diferents motius, no articularan cap mena de resposta davant les polítiques en qüestió.

La intenció d'aquest exercici de modelització és doble; per una banda, mostrar que és possible preveure que els efectes de les mateixes polítiques poden ser més o menys productius, més o menys desitjables, en el marc d'un mateix sistema educatiu; i, en segon lloc, disposar d'un model heurístic des del qual poder fer una primera aproximació a les dades que anam recollint amb el qüestionari del projecte REFORMED.

A la taula següent, a manera de conclusió, presentem de manera sintètica la tipologia de respostes de les escoles a les polítiques d'autonomia de centre amb rendició de comptes, i desgranem cada una de les categories.

Quadre 2. Respostes escolars al mandat de l'autonomia de centre amb rendició de comptes

Ethos escolar / Pressió percebuda	El rendiment acadèmic és el principal objectiu de l'escola	Altres prioritats més enllà del rendiment escolar: moral (inclusió, benestar de l'alumnat) i processos
Baixa pressió percebuda per obtenir bons resultats	*Acomodació* • Alta alineació entre les estratègies pedagògiques i l'assoliment d'objectius d'aprenentatge mesurable • Barreja de lògiques d'acció instrumentals i expressives • Estil de lideratge directiu i de gestió • Orientació envers l'ús de les dades de les avaluacions	*Estructures paral·leles* • Lògiques d'acció expressives • Discurs articulat sobre l'equitat • Pedagogies actives • Relacions col·legials/col·laboratives dins i entre els centres escolars (incloses entre la direcció i la resta de la plantilla)

Ethos escolar Pressió percebuda	El rendiment acadèmic és el principal objectiu de l'escola	Altres prioritats més enllà del rendiment escolar: moral (inclusió, benestar de l'alumnat) i processos
Alta pressió percebuda per obtenir bons resultats	*Assimilació* • Respostes instrumentals (entrenar per al test *teach to the test*, simplificació del currículum, agrupaments per nivells) i oportunistes (selecció de l'alumnat) • Utilització de les dades per identificar els estudiants amb baix rendiment acadèmic • Competència entre i dins els centres escolars • Estil de lideratge directiu i de gestió	*Rebuig i desacoblament* • Les estratègies de *cheating* són més freqüents i acceptades • Poc ús de les dades de les avaluacions

Font: els autors

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Allen, R. i Vignoles, A. (2007). What should an index of school segregation measure? *Oxford Review of Education, 33* (5), 643-668.

Astiz, M. F.; Wiseman, A. W. i Baker, D. P. (2002). Slouching towards decentralization: consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46 (1), 66-88.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational researcher*, 36(5), 258-267.

Ball, S. J. (2001). Cultura, costes y control: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales. J. Smyth (Ed.), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (77-97). Madrid: Akal.

Beck, L. G. i Murphy, J. (1998). Site-based management and school success: untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement, 9* (4), 358-385.

Bowe, R.; Ball, S. J. i Gewirtz, S. (1994). 'Parental choice', consumption and social theory: The operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies, 42* (1), 38-52.

Bulkley, K. i Fisler, J. (2003). A decade of charter schools: from theory to practice. *Educational Policy, 17* (3), 317-342.

Center for Applied Research and Educational Improvement. (1998). *Minnesota charter schools evaluation*. Minneapolis: University of Minnesota.

Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93(9), 1045-1057.

Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77 (3): 211-244.

Cullen, Julie Berry i Reback, Randall. (2006). "Tinkering toward accolades: school gaming under a performance accountability system" a *NBER Working Paper*, *12286*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Ferrer-Esteban, G. (2015). *Autonomia de centre, segregació escolar i mercats en educació. Una anàlisi internacional dels efectes de l'autonomia en l'equitat i l'eficàcia dels sistemes educatius* (tesi doctoral). Recuperat de: TDX Database.

Figlio, David N. i Getzler, Lawrence S. (2002). "Accountability, ability and disability: gaming the system", a *NBER Working Paper, 9307*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Fullan, M. i Watson, N. (2000). School-based management: reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 11* (4), 453-473.

Galiani, S.; Gertler, P. i Schargrodsky, E. (2006). *School decentralization: helping the good get better, but leaving the rest behind*. Ponència presentada al Seventh Annual Conference of the Global Development Network, St. Petersburg, 19-21 de gener.

Halsted, J. M. (1994). *Parental choice and education: Principles, policy and practice*. Londres: Kogan Page.

Hamilton, L. S.; Stecher, B. M. i Klein, S. P. (2002). Making sense of test-based accountability in education. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Hanushek, E.A.; Link, S. i Wößmann, L. (2011). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *IZA Discussion Paper*, 6185. Institute for the Study of Labor (IZA).

Heck, R. H.; Brandon, P. R. i Wang, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: examining levels of implementation and effect. *Educational Policy, 15* (2), 302-322.

Jacob, B. A. i Levitt, S. D. (2003). Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *The Quarterly Journal of Economics,* 118 (3), 843-877.

Jacob, B. A. (2005). Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of Public Economics,* 89 (5-6): 761-796.

Meyer, John W.; Scott, Richard W. i Deal, Terrence E. (1981). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations, 151-79. *Organization and the Human Services*. Ed.: H. D. Stein. Philadelphia: Temple University.

Murphy, J. i Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform: taking stock*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review*, 16 (1), 145-179.

Parcerisa, L. i Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51.

Schütz, G.; West, M. R. i Wößmann, L. (2007). School accountability, autonomy, choice, and the equity of student achievement: international evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers*, 14. OECD Publishing.

Smyth, J. (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.

UNESCO (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO.

La renovació pedagògica a les Illes (1909-1936)

Antoni J. Colom

1. INTRODUCCIÓ

El coneixement de les noves idees sobre l'educació, fonamentades bàsicament en l'activitat i en el desenvolupament d'una escola on el nen i la seva llibertat són els vertaders protagonistes —el que a casa nostra es denomina moviment de renovació educativa—, s'originà a les Illes pels efectes d'aquests quatre vectors:

a) La publicació, a partir de 1873, d'*El Magisterio Balear*, primer intent de premsa professional a Mallorca duit a terme, fins a l'any 1936, gràcies a l'associació de mestres de les Illes. Ben prest aquesta publicació es va distingir per l'acurada defensa dels drets professionals dels docents illencs i per servir de plataforma a la innovació i renovació educativa, fonamentalment, mitjançant la publicació d'articles i d'experiències sobre els darrers plantejaments educatius europeus i americans; d'aquesta manera, temàtiques tals com l'activisme, els inicis del psicologisme i de la psicopedagogia, etc. varen veure la llum per primera vegada a l'illa a través de les pàgines d'*El Magisterio Balear*.

b) L'aplicació a Mallorca de la pedagogia pròpia de la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, i de les idees de l'equip encapçalat pel senyor Francisco Giner de los Rios. Des del 1879 i fins al 1936, a Pollença, a través de la seva Institución Libre de Enseñanza, fundada per Guillem Cifre de Colonya, antic col·laborador a la ILE madrilenya de Giner, i des del 1880 i fins al 1887, a Palma, mitjançant la Institución Mallorquina de Enseñanza, que dirigí el senyor Alexandre Rosselló amb col·laboració de Mateu Obrador, la pedagogia mallorquina comptarà amb dues primerenques experiències renovadores que seran molt importants a l'hora de motivar els mestres mallorquins vers els camins de la renovació educativa. Per una altra banda, les idees de Froebel, la importància pedagògica del joc, l'ensenyament mitjançant el medi, l'aplicació d'una disciplina absolutament permissiva, la supressió de notes i avaluacions, etc., seran aportacions degudes a la influència del moviment institucionista a les Illes.

c) L'evolució de les idees pròpies de l'higienisme social, que donarà lloc, encara en ple segle XIX, a la pràctica de la gimnàstica a l'escola, a la implantació a l'aula dels treballs manuals i a l'organització de colònies escolars, fonamentalment a partir del 1893, essent aquests fets els primers que donaran peu per poder parlar de veritable activisme dins l'educació illenca, si bé es tractarà, com hom pot veure, d'un activisme parcial, enfora doncs dels mètodes que feren de l'escola un sistema íntegrament actiu.

d) Els viatges; en efecte, potser a causa del seu aïllament, a Mallorca, es dona el costum de subvencionar viatges a mestres destacats per tal que coneguessin de primera mà i directament les experiències pedagògiques mes avançades d'Europa. Aquesta tradició, en tenim constància, havia començat ja al primer terç de segle i, òbviament, continuà a l'època a la qual ens referim. En aquest sentit, cal destacar el viatge del mestre Miquel Porcel i Riera, una de les figures renovadores de l'educació a casa nostra més senyeres, que el 1882 li possibilità conèixer, pedagògicament parlant, França, Alemanya, Bèlgica i Suècia. Aquest coneixement directe es repetirà altres vegades amb viatges de mestres, tals com els duits a terme el 1887, 1911, 1912, 1921, etc.

En una segona etapa, hi haurà uns altres elements d'incidència dels quals també cal fer esment malgrat que els aires renovadors eren ja presents en la pedagogia mallorquina. Faig referència a les institucions oficials de caire pedagògic de l'illa, que contribuiran, al voltant dels anys vint i sobretot a partir d'aquesta data, a generalitzar la renovació educativa a casa nostra. Vull, aleshores, referir-me en primer lloc a la inspecció d'ensenyament primari que tendrà el gran protagonisme renovador amb la vinguda a l'illa de l'inspector Joan Capó, sobretot quan el 1924 sia nomenat inspector en cap. Per altra banda, l'Escola Normal de Palma, que al voltant dels anys vint, i quan les seves càtedres sien ocupades per les primeres promocions del professorat format a l'anomenada Escuela Superior del Magisterio de Madrid, ben influenciada per la pedagogia institucionista, pròpia de la ILE, es convertirà també en un veritable focus d'innovació pedagògica que de fet afectarà totes les promocions de mestres fins al 1936.

L'arribada del nou segle significarà, doncs, el període de maduresa d'aquests vectors assenyalats i en conseqüència l'arribada a l'arxipèlag de la teoria i de la pràctica dels mètodes propis del moviment internacional de l'Escola Nova. Nosaltres presentarem les línies més interessants d'aquestes influències tot dividint la nostra aportació en dues etapes o èpoques, que més o menys corresponen, la primera d'elles, a la incidència dels vectors primerencs abans assenyalats i la segona, quan ja el moviment de renovació rep el suport de les institucions pedagògiques oficials instal·lades a l'illa, fonamentalment de l'Escola Normal i de la Inspecció d'Ensenyament, tal com també havíem insinuat.

2. ELS INICIS DE LA RENOVACIÓ EDUCATIVA, FINS AL 1918

A les Illes, i tal com evidenciarem, almanco en aquests primers anys de coneixement i pràctica dels mètodes innovadors, el protagonisme educatiu de caire renovador es trobarà en mans dels mestres públics. Ells seran els vertaders protagonistes de la nostra història, perquè tanmateix, en desenvolupar-se sols molt minsament, no sols els capitals sinó també la ideologia o l'esperit burgès, l'escola privada i els models burgesos d'educació no tendran entre nosaltres prou força com per significar-se pedagògicament, màxim quan, generalment, la burgesia illenca serà significativament conservadora, deixant per tant la responsabilitat educativa de la seva descendència en mans de les escoles de l'església.

En aquest sentit, i per tal d'explicar el paper principal que jugaren els mestres, cal dir que el propulsor principal de la renovació educativa a Mallorca en aquesta primera època fou el senyor Miquel Porcel i Riera, el qual ja havíem esmentat. El Sr. Porcel, fins a la seva mort, el 1932, i mitjançant els seus viatges i l'adopció de la pràctica escolar renovadora (sabia francès i anglès), fou, des del seu càrrec de director de l'escola annexa a la Normal de Palma, i per tant com a professor de pràctiques d'ensenyament de la mateixa Escola Normal, un constant introductor de la nova saba educativa, que afectava tots els estudiants de magisteri de les Illes. Òbviament, aquesta incidència tant perllongada sobre gairebé tots els nostres docents es convertirà en un punt fonamental per tal d'entendre la significació que arribà a tenir a Mallorca la renovació educativa. Ell serà l'introductor, a la segona dècada de segle, de Decroly a l'escola pública i ell continuarà sent l'animador de les antigues colònies escolars que arribarà a popularitzar de forma important entre nosaltres. Per una altra banda, modificarà, tot actualitzant els continguts i didàcticament, els llibres de text en

publicar els que popularment s'anomenaren *Graus Porcel*, dels quals arribarà a vendre més d'un milió d'exemplars a tot Espanya i a Amèrica.

També caldria parlar de dos mestres que exercien a Palma en tant que vertaders dinamitzadors dels seus companys; faig referència a Bartomeu Terrades (de l'escola de Llevant) i Gabriel Comes (de la de Sta. Catalina), que per cert continuaren amb la tradició viatgera ja que becats per l'Ajuntament de Palma visitaren, a partir d'octubre del 1911, França, Itàlia, Suïssa i Alemanya, per espai de gairebé dos mesos. D'arribada a l'illa iniciaren una tasca de difusió de les noves perspectives tot explicant, mitjançant cursets i conferències, el que havien vist i après als seus companys de professió. Per cert que Gabriel Comes era el pare de Margarida i de Joan Comes; Margarida arribarà a ser professora de la Normal de la Generalitat de Catalunya i es distingí pels seus estudis sobre la renovació de la didàctica de les ciències naturals, i Joan, per la seva part, fou inspector d'ensenyament i introductor, mitjançant la publicació d'obres a les millors editorials pedagògiques del país, de diversos mètodes de l'Escola Nova, tal com *El sistema Winnetka en la práctica*.

Per aquesta mateixa època, començaments del 1912, un altre mestre públic, el senyor Rufino Carpena, a Llucmajor, parlava i aplicava el que ell denominava *l'ensenyament viscut*, o activisme pedagògic de caire pragmàtic i utilitarista de clara inspiració anglesa; així mateix, començaria la publicació d'una revista escolar, *Educacionista*, que a mode de precedent freinetià era redactada i elaborada pels mateixos escolars.

En aquest ambient d'inquietuds i que com es veu s'estenia arreu de l'illa, no cal estranyar-se de la publicació, el mateix any del 1912, al setmanari de la vila d'Andratx, d'un article, signat pel metge del poble —Pere Ferrer i Pujol— sobre la vida i l'obra de Maria Montessori, en el qual es feia palès el biologicisme i higienisme encara imperant en molts dels postulats pedagogicorenovadors d'aquests moments.

Pel que fa a l'enfocament de caire més psicologista, a més de la tasca continuada que en aquest sentit feia *El Magisterio Balear*, cal dir que, ja el 1913, es comptava a Mallorca amb una traducció al català del test de Binet i Simon, si bé no serà fins al 1918 quan es comencin a desenvolupar entre nosaltres els primers treballs de psicopedagogia experimental, de mans del senyor Francesc Bello, catedràtic aleshores de Psicologia de la Normal de Palma.

Per altra banda, el 1914, podem afirmar que el magisteri mallorquí està assabentat de les experiències de la pedagogia catalana duita a l'Escola del Bosc de Montjuïc, de les experiències dels mestres gironins al grup escolar d'aquella ciutat; es feien, a més, conferències sobre Decroly i la globalització, s'estava al dia dels mètodes propis de la subnormalitat, es tenia esment de les innovacions que arreu d'Europa s'estaven aplicant i s'organitzaven tallers i cursets de caire pràctic sobre els jardins d'infants, les noves didàctiques del dibuix, del cant i de la música a les escoles, etc. Fins i tot, aquest mateix any, l'Ajuntament de Palma sol·licitava permís al rei Alfons XIII per tal d'inaugurar una escola a l'aire lliure al bosc de Bellver, tot imitant l'experiència barcelonina.

Així mateix, ja a la primera Escola d'Estiu que se celebrà a Barcelona (1914), assistiren dues mestresses mallorquines, Josefina Bauzà Pérez i Rosa Estaràs Valeri, on aprengueren la pràctica del

mètode Montesori, que tot seguit, de retorn a l'illa, començaren a aplicar a les seves escoles, sols un curs més tard de la seva primera aplicació a Espanya, en el si de la Casa de la Maternitat, de la Diputació de Barcelona.

També per aquells mateixos anys tenim constància de l'aplicació del mètode montessorià a l'escola privada, en concret a l'Escola La Milagrosa de Can Capes, que era regentada per les monges missioneres. Així mateix, en el parvulari de la Missió, regentat pels pares Paüls, envers el 1918, l'aplicació de Montessori era gairebé completa, puix sabem dels seus plantejaments didàctics aplicats a l'escriptura, a la lectura, al càlcul, a l'educació sensorial, a les lliçons de silenci, a la higiene, al cant i a la disciplina. A poc a poc, almanco aquí, a Mallorca, la metodologia renovadora es va anar reproduint d'una forma molt curiosa, ja que, malgrat les normals excepcions, en general, la pedagogia decrolyniana es va desenvolupar, fonamentalment, en el si de l'escola pública, en canvi la pràctica montessoriana fou més pròpia de l'escola privada.

Paral·lelament a aquest desenrotllament de les metodologies actives i dels mètodes propis del moviment renovador, a Mallorca s'anava desenvolupant la seva gran tradició higienista, fonamentalment en els dominis de l'educació no formal. Les Colònies Escolars es desenvolupaven arreu, i fins i tot el mètode dels escoltes, ideat per R. Baden Powell en el 1907, era ja aplicat a l'illa abans del 1913 per agrupaments laics, la qual cosa va fer que des del bisbat, aquest mateix any, i per tal de frenar la influència laica, s'organitzessin grups escoltes confessionals baix la denominació dels Al·lots Guaites.

A les illes menors la renovació no sorgeix de principi amb la mateixa força que a Mallorca, i gairebé diríem que amb significacions diferenciades; així, el cas de Menorca presenta dues opcions de renovació ben distintes; una d'elles, més paral·lela a la mallorquina, fou protagonitzada també per un mestre públic, Joan Benejam, de Ciutadella, que des de posicions clarament influenciades per la pedagogia de la ILE evolucionarà cap a mètodes actius de caire globalitzat —Decroly— i sobretot intentant renovar les metodologies pròpies de l'aprenentatge d'adults, al qual es dedicà en cos i ànima, publicant fins i tot material didàctic així com revistes especialitzades, per tal de facilitar les tasques d'alfabetització. De tota manera els seus viatges a l'estranger així com els contactes que tenia amb mestres catalans i mallorquins fan de Benejam el veritable protagonista a l'hora de parlar de la inclusió de les metodologies de caire bio-higienista a Menorca així com de l'activisme metodològic. A més, la seva militància política en el si del partit republicà federalista farà que la seva activitat pedagògica tengui sempre una transcendència social molt important. Per altra banda, cal parlar de l'altra opció de renovació que ens ofereix Menorca; em referesc a la pedagogia obrerista, de tendència anarquitzant, que arribà a tenir en aquesta illa molta més influència i presència relativa que a Mallorca. Cal tenir present que gairebé a tots els municipis (Maó, Alaior, el Mercadal i Ciutadella) s'obriren escoles d'aquest tipus, i que efectivament representaren una alternativa pedagògica més dinàmica i innovadora que l'escola pública: educació racionalista i integral, escola a l'aire lliure i estima a la natura, laïcisme, coeducació, practicisme i iniciació laboral, llibertat (escoles sense notes i sense premis ni càstigs), iniciació musical i teatral, etc. conformen, potser, les notes més característiques d'aquest moviment pedagògic, obrerista i renovador, que es perllongà a Menorca fins al 1936.

A Eivissa, la renovació serà realment molt minsa, i sols es pot parlar de la figura del mestre Antoni Albert i Nieto, que estendrà el seu protagonisme educatiu des del 1890 fins a l'inici de la Guerra

Civil, al front del seu propi col·legi així com des de la secretaria del "Casino" republicà local. La seva pràctica escolar s'assentarà bàsicament en l'higienisme, la pràctica de l'educació física, l'aplicació del mètode cíclic i, com a aspectes més importants, la posada en funcionament d'una cooperativa escolar i la direcció de la primera colònia escolar el 1934. Com es veu, a Eivissa, la innovació es troba molt més alentida, a causa, òbviament, d'un desenvolupament social de caire liberal molt més feble, lent i tardà.

3. CAP A UNA ESTRUCTURA ILLENCA DE RENOVACIÓ EDUCATIVA

A partir del 1918, el que s'anava aconseguint un poc per l'interès dels mestres, o per les motivacions rebudes mitjançant les pàgines d'*El Magisterio Balear* o per la tradició que ja venia d'anys enrere dels viatges a l'estranger es convertirà ara en l'objecte d'una tasca conscient, sistemàtica i gairebé desenvolupada i propiciada des de les institucions pedagògiques de caire oficial. Fonamentalment, serà l'Escola Normal, que s'encarregarà de la formació inicial del magisteri, i la Inspecció, que servirà d'estímul continuat en l'adaptació del magisteri a les noves perspectives pedagògiques. Es tractarà, doncs, d'anar implantant una infraestructura ben coordinada per tal que la renovació educativa arribi a ésser la pedagogia comuna i oficialitzada a les Illes.

I tot això, es desenvoluparà amb el recel del conservadorisme majoritari, sempre permanent i vigilant —tal com es demostrà amb els aplecs i actes que se celebraren en contra de les escoles laiques, a la mort de Ferrer i Guardia—, però que, en definitiva, i en aquesta nova etapa de la nostra educació, mai no va poder reaccionar vist el nivell de professionalisme, de "raó pedagògica" i de seny que en tota ocasió demostraren els mestres i les autoritats pedagògiques.

Pel que fa a l'Escola Normal, hem de reafirmar que a partir de la dècada dels anys vint comptà amb un esplet de professors que revolucionaren la formació del nostre magisteri, de tal manera que la pedagogia activa es convertirà en la pedagogia que s'ensenyarà i s'explicarà a les seves aules; Decroly i Montessori seran integrats als programes així com els principis i fonaments psicopedagògics de l'escola nova, de manera que la mateixa activitat i, en definitiva, els eixos que il·lustren el sentit educatiu de la renovació s'aplicaran i serviran d'elements formadors dels futurs mestres dins la mateixa Normal. Fruit d'aquesta tasca és que ara trobarem experiències d'aplicació metodològica renovadora a molts pobles de l'illa, deixant Palma, en aquest sentit, de gaudir de tot protagonisme (cas de Sóller, Santanyí, Campanet, Sencelles, Pollença, Artà, Son Servera, etc.).

Per una altra banda, cal tenir present que serà el mateix any del 1918 quan gràcies als quefers de l'inspector Joan Capó s'inaugurarà un Museu Pedagògic a Palma que des d'aleshores farà el paper de nau insígnia de la nostra renovació educativa, coordinant les tasques i donant a conèixer les noves perspectives que s'anaven produint en el camp de l'educació. El Museu estava coordinat no sols per la inspecció sinó també, molt conscientment, pel professorat de la Normal en un bon exemple de coordinació entre institucions que tanmateix cercaven el mateix. Es tractava d'un centre que tengué una biblioteca pública i circulant de més de cinc mil volums, que rebia publicacions pedagògiques de l'estranger, amb material didàctic modern i innovador que posava a l'abast dels mestres, que desenvolupà una activitat formadora constant, que motivà els mestres

envers la recerca psicopedagògica, tot creant un laboratori de psicopedagogia i publicant una revista —el *Butlletí*—, que organitzà cursets i conferències, que va promoure visites, excursions i intercanvis de mestres amb altres de la Península i que promogué colònies, missions pedagògiques, premis per a mestres i alumnes, etc.; o sia, parlar del Museu Pedagògic de Palma implica referir-nos a un centre dinàmic i actiu que fou conegut arreu d'Espanya, i del qual fins i tot Decroly s'admirà.

També cal dir que es coneixien els postulats de Claparede o de Barth, s'estava al dia de les recerques de l'Institut J. J. Rousseau de Ginebra, es publicaven treballs sobre *La Comunitat Escolar Lliure*, de P. Geheb, o sobre Wyneken. La psicometria estava a l'ordre del dia —no oblidem els treballs de F. Bello, tant a la Normal com al Museu— així com l'estudi psiquiàtric de l'infant, fins a tal punt que Joan I. Valentí —mestre i psiquiatra— organitzà un seminari permanent sobre aquestes qüestions en el qual participà reiteradament Emili Mira i López.

Així mateix, i també per obra i gràcia de Capó, les Illes prest comptaren —des del 1917— amb el seu propi model de perfeccionament del professorat, aportant una estructura organitzativa i en definitiva un model d'encontre entre els mestres ben diferent a les Escoles d'Estiu; faig referència als Cursets de Perfeccionament, que amb un sistema d'internat i itinerant —es desenvolupaven en diverses poblacions de l'illa— acompliren la funció de l'actualització pedagògica dels nostres mestres.

La renovació educativa prest fou, més que una consigna, la curolla dels mestres illencs. Continuaren els viatges per Europa, els mestres mallorquins encapçalats per Capó eren rebuts per les personalitats pedagògiques suïsses i belgues; Decroly mateix els va convidar i aviat les relacions personals foren una realitat. En aquest clima no ha d'estranyar-nos que ja a la primera reunió de mestres freinetistes —que convocà H. Almendros a Lleida— hi figuressin mestres mallorquins que aplicaven les tècniques Freinet a les seves escoles, i que igual que a Barcelona, el 1932, s'iniciés a l'illa l'aplicació del mètode de projectes, experiència que fou visitada per Fernando Sainz, aleshores cap dels Serveis de la Inspecció de l'Estat, o que fos un mestre mallorquí el que introduís les fitxes del mètode Mckhinder, o que els mitjans audiovisuals s'utilitzessin des de l'any 1920. Tot un cúmul d'activitats i de mestres —en aquests moments sabem que com a mínim un 20 % del professorat de les Illes participava directament i com a protagonistes en accions de renovació educativa— que aniran canviant no sols el panorama escolar sinó fins i tot el paper social de la pedagogia.

I és que el magisteri, cada vegada més, era acceptat intel·lectualment i era present en els moviments ciutadans i culturals de l'illa. Cal tenir present que en la *Resposta als catalans* del *Missatge dels intel·lectuals catalans als mallorquins,* que es va fer públic el juny del 36, més de vint-i-cinc sotasignats eren docents, el que implica parlar d'un 18 % dels que hi varen donar suport. L'Associació per la Cultura de Mallorca (així com la seva revista *La Nostra Terra*) és un altre bon exemple de la nostra afirmació fins a tal punt que en el seu si es creà una secció —Jovintut Escolar— d'absolut caire pedagògic. A més, Capó sempre s'encarregà que la pedagogia fos present a la societat i fins i tot al carrer. Programes d'alfabetització, trobades infantils multitudinàries de marcat caràcter nacionalista, festes escolars als pobles que implicaven tots els seus habitants, plantacions massives d'arbres per part dels mestres i dels escolars, participació dels pares i de les autoritats en els projectes educatius, entre ells, la construcció de més de 60 escoles en sols deu anys (1926-36), per tal que

el mestre disposés d'una infraestructura plenament adaptada a les necessitats de l'escola nova, etc. Són algunes de les fites que a bon segur evidencien el clima "pedagògic" que es visqué a les Illes per aquests anys. Gràcies a aquesta tasca, a les Balears encara es poden trobar unes esplèndides construccions escolars de caràcter molt específic, gairebé totes elles seguint els criteris estètics de l'arquitectura regionalista mallorquina, que volia significar el necessari arrelament que l'educació ha de tenir als valors propis i a la cultura de l'entorn.

També l'Ajuntament de Palma, i no parlem ja a l'època republicana, s'engrescarà en els plans reformadors, i tant el seu batle, Emili Darder, d'Esquerra Republicana, com el regidor d'educació, el socialista Andreu Crespí, aplicaran, a més d'una bona política de construccions escolars, una altra de benestar escolar realment exemplar: control dels aliments dels menjadors escolars, dotació de material a les escoles, colònies d'estiu, aplicació d'un servei sanitarioescolar, etc., seran les fites més destacades a una ciutat que durant aquests anys analitzats sempre tengué esment de la importància de l'educació.

Fins i tot, i això és difícil de trobar en els nostres indrets culturals més pròxims, part de les reformes urbanístiques de Palma en el primer terç del segle XX es plantejaren en un sentit i amb una estètica determinada per raons escolars; malgrat els canvis de plans d'actuació urbana que sofrí la ciutat en el període del franquisme, encara és ben visible que enfront de la mar, tant al llevant com al ponent de la ciutat i com a culminació del cordó viari que envolta la ciutat antiga —les actuals i genèricament conegudes *Avingudes*— es construïren dues escoles, amb una àmplia zona verda que es perllongava fins a la costa. L'educació i l'escola, doncs, volien ésser el nexe d'unió entre la ciutat antiga i la nova, entre el passat i el futur, el símbol, en definitiva, d'una ciutat que a un moment donat de la seva història va adquirir la seva peculiar forma per tal que l'escola fos la protagonista d'una societat que també va creure que mitjançant l'educació els pobles serien més lliures i, en definitiva, més fidels a ells mateixos.

II. EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El sistema educatiu a les Illes Balears

Pere Moyà

Antoni Bauzà

Belén Pascual

Joan Amer

Margalida Vives

RESUM

El capítol següent pretén presentar, de manera general, els principals indicadors educatius del règim general de les Illes Balears. D'aquesta manera, s'analitzen dades de la matrícula, la promoció, la idoneïtat i la repetició com a indicadors bàsics del sistema educatiu. Cada un d'aquests és desglossat per illa, gènere i origen de l'alumnat (estranger/no estranger) en cada etapa educativa (primària, secundària i batxillerat) del sistema educatiu del règim general, tenint com a referència el curs 2017-2018.

Cal destacar que a cada apartat incloem, com a valor afegit, una mirada evolutiva des del curs 2012-2013 en la majoria dels casos. Aquestes dades no solament ens permeten de contextualitzar les primeres dades descrites del curs 2017-2018, sinó que també amb elles podem revisar el camí recorregut en aquest període, tenint present, per exemple, l'augment progressiu d'alumnat a la nostra comunitat i com es reacciona a reptes educatius des de l'àmbit autonòmic, com ara la resposta a l'alumnat estranger, la repetició en determinats cursos o el descens de l'abandonament escolar, especialment entre els alumnes de setze i disset anys.

RESUMEN

El siguiente capítulo pretende presentar, de forma general, los principales indicadores educativos del régimen general de las Islas Baleares. De esta forma, se analizan datos como la matricula, la promoción, la idoneidad y la repetición como indicadores básicos del sistema educativo. Cada indicador anteriormente citado se desglosa por isla, sexo y origen del alumnado (extranjero/no extranjero) de cada etapa educativa (primaria, secundaria y bachillerato) del sistema educativo de régimen general, teniendo como referencia el curso 2017-2018.

A destacar que a lo largo de cada apartado se incluye, como valor añadido, una mirada evolutiva desde el curso 2012-2013 en la mayoría de casos. Estos datos no sólo permiten contextualizar los primeros datos descritos del curso 2017-2018, sino que permiten también revisar el camino recorrido en este período, teniendo presente, por ejemplo, el aumento progresivo de matrícula de alumnado en nuestra comunidad autónoma y qué respuesta se da a los retos educativos autonómicos, como la respuesta educativa al alumnado extranjero, la repetición en determinados cursos o la disminución del abandono escolar, especialmente de los alumnos de entre 16 y 17 años.

1. L'ALUMNAT DELS CENTRES DE LES ILLES BALEARS

Aquest apartat té l'objectiu de fer una primera aproximació als principals indicadors d'escolarització del sistema educatiu de les Illes Balears[1].

L'alumnat a tot Espanya des del curs 2009-2010 al curs 2018-2019 ha augmentat en 609.038 alumnes (un 7,41% d'augment), i a les Illes Balears, en 22.724 alumnes (un 12% més).

[1] Cal tenir present que les dades referides al curs 2018-2019 són, en la data de tancament del capítol, provisionals i que, quan no es fa menció expressa als centres concertats en les taules, la referència als centres privats les inclou.

Quadre 1. Evolució del nombre d'alumnes d'ensenyaments de règim general, per titularitat de centre. Comparativa estatal amb les Illes Balears

	2018-2019	2017-2018	2016-2017	2015-2016	2014-2015	2013-2014	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010
Total										
Tots	8.217.330	8.179.709	8.135.876	8.113.239	8.101.473	8.075.841	8.019.447	7.923.293	7.782.182	7.608.292
Públics	5.515.197	5.497.834	5.490.022	5.501.663	5.512.099	5.506.882	5.464.246	5.394.203	5.278.828	5.142.439
Privats	2.702.133	2.681.875	2.645.854	2.611.576	2.589.374	2.568.959	2.555.201	2.529.090	2.503.354	2.465.853
Illes Balears										
Tots	189.443	185.658	180.138	178.055	177.767	177.262	176.402	174.958	172.900	166.719
Públics	122.587	120.409	117.648	115.288	114.381	116.182	114.975	114.390	112.467	108.198
Privats	66.856	65.249	62.490	62.767	63.386	61.080	61.427	60.568	60.433	58.521

Font: EducaBase

1.1. Etapes escolars obligatòries

Segons les darreres dades en data de tancament del capítol, a les Illes Balears es comptabilitzen 40.670 alumnes matriculats a educació infantil, majoritàriament al segon cicle. A excepció del primer cicle d'infantil, que a les Balears té matriculats 8.591 estudiants, els alumnes de les Illes a primària i a educació infantil suposen al voltant d'un 2,32% (educació infantil) i un 2,40% (a educació obligatòria) del nombre total de l'Estat.

Quadre 2. Nombre d'alumnes matriculats a ed. infantil i a ed. obligatòria. Curs 2018-2019

		Estat	Illes Balears	% sobre el conjunt de l'Estat
Educació infantil	Primer cicle	470.461	8.591	*1,82%*
	Segon cicle	1.276.913	32.079	*2,51%*
	Total	**1.747.374**	**40.670**	**2,32%**
Educació obligatòria	Ed. primària	2.938.425	71.736	*2,44%*
	Ed. secundària	1.975.358	46.503	*2,35%*
	Ed. especial	37.302	834	*2,23%*
	Total	***4.951.085***	***119.073***	***2,40%***

Font: EducaBase

Centrant-nos en les dades oficials del curs 2017-2018 d'educació primària, hi havia en total 67.851 alumnes matriculats: 4t d'educació primària era el nivell que en tenia més (11.697), i 1r de primària, amb 10.968, el que en tenia menys (IAQSE, 2018). El perfil majoritari de l'estudiant de primària és el d'un alumne de Mallorca (aquesta illa representa el 79,2% del total; Menorca, un 8,1%, i Eivissa i Formentera, un 12,7%); nin (hi ha un 6,8% més de nins que de nines: en concret, 4.579 més nins que nines), i d'un centre públic (un 66,6% són de titularitat pública i un 33,4% són de titularitat privada). En aquesta etapa educativa, l'alumnat estranger representa un 15% de l'alumnat.

Quadre 3. Alumnat matriculat a educació primària (curs 2017-2018), per gènere, titularitat, illa i nacionalitat

Nivell	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera	Estrangers
1r EP	*10.968*	6.009	4.959	7.257	3.711	8.750	837	1.381	1.813
2n EP	11.423	6.111	5.312	7.657	3.766	9.054	921	1.448	1.943
3r EP	11.305	5.962	5.343	7.556	3.749	8.972	882	1.451	1.867
4t EP	*11.697*	6.372	5.325	7.824	3.873	9.231	986	1.480	1.642
5è EP	11.326	6.008	5.318	7.561	3.765	8.921	950	1.455	1.533
6è EP	11.132	5.753	5.379	7.318	3.814	8.828	892	1.412	1.368
Total EP	67.851	*36.215*	31.636	*45.173*	22.678	*53.756*	5.468	8.627	10.166
%	**100,0%**	**53,4%**	**46,6%**	**66,6%**	**33,4%**	**79,2%**	**8,1%**	**12,7%**	**15,0%**

Font: IAQSE (2018)

Des d'una perspectiva longitudinal, el quadre 4 mostra l'evolució de l'alumnat matriculat entre el 2010 i el 2018 per illa i nacionalitat. En general, a primària hi ha una evolució creixent (8,2% d'alumnat per a tota l'etapa). Mallorca és l'illa on, en valors absoluts, més ha augmentat (4.088 alumnes, un 8,2%); Menorca mostra un comportament estable i Eivissa i Formentera són les illes amb més increment (17,9%). La població estrangera escolaritzada al nostre sistema educatiu al llarg d'aquest període ha augmentat un 22,1%.

Quadre 4. Evolució de l'alumnat matriculat a l'EP entre 2012 i 2018, per illa i nacionalitat

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera	Alumnat estranger
2010-2011	62.689	49.668	5.703	7.318	8.323
2011-2012	63.150	50.021	5.695	7.434	8.118
2012-2013	63.778	50.593	5.541	7.644	7.983
2013-2014	64.332	50.977	5.528	7.827	7.884
2014-2015	66.023	52.304	5.602	8.117	8.365
2015-2016	66.934	53.071	5.505	8.358	9.154
2016-2017	67.765	53.650	5.557	8.558	9.477
2017-2018	67.851	53.756	5.468	8.627	10.166
Variació en el període	**8,2%**	**8,2%**	**-4,1%**	**17,9%**	**22,1%**

Font: IAQSE (2019)

Pel que fa a l'educació secundària obligatòria (ESO), reprenent les dades provisionals del curs 2018-2019 que apareixen al quadre 2, els alumnes matriculats a les Illes Balears en aquesta etapa suposen el 2,35% de l'alumnat total de l'Estat.

L'anàlisi de les dades del curs 2017-2018 evidencien que aquesta etapa presenta un comportament diferent del d'educació primària, ja que, a mesura que augmenta el nivell, disminueix el nombre de matrícules. Així, la diferència entre primer d'ESO i quart d'ESO és de 2.701 alumnes (un 22,4%), cosa que afecta més els nins que les nines. En general, hi ha més matrícules als centres públics (61,1%) que als privats (38,1%). El percentatge d'alumnat estranger se situa en un 12,6%, enfront d'un 15% que hi havia a l'etapa de primària.

Quadre 5. Alumnat matriculat a l'ESO (curs 2017-2018), per gènere, titularitat, illa i nacionalitat

Nivell	Illes Balears	Al·lots	Al·lotes	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formen-tera	Estran-gers
1r ESO	*12.073*	6.493	5.580	7.646	4.427	9.692	1.007	1.374	1.521
2n ESO	11.610	6.192	5.418	7.341	4.269	9.338	935	1.337	1.497

Nivell	Illes Balears	Al·lots	Al·lotes	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formen-tera	Estran-gers
3r ESO	10.674	5.507	5.167	6.450	4..224	8.557	902	1.215	1.371
4t ESO	*9.372*	4.534	4.838	5.626	3.746	7.485	793	1.094	1.108
Total ESO	43.729	*22.726*	21.003	*27.063*	16.666	*35.072*	3.637	5.020	5.497
%	**100%**	**52,0%**	**48,0%**	**61,9%**	**38,1%**	**80,2%**	**8,3%**	**11,5%**	**12,6%**

Font: IAQSE (2018)

Des d'una perspectiva longitudinal, el quadre 6 mostra l'evolució des del curs 2010-2011. En ella s'hi observa un augment d'un 11,3% en la matrícula en aquesta etapa, especialment a Mallorca (11,9%), seguit d'Eivissa i Formentera (10,9%). Menorca presenta increment, però només d'un 6,6%. L'alumnat estranger ha disminuït un 8,6% la seva presència a les aules d'ESO en aquest interval de temps, fet que cal destacar en comparació a l'educació primària, on el mateix període havia augmentat un 22,1%.

Quadre 6. Evolució de l'alumnat matriculat a ESO entre 2012 i 2018, per illa i nacionalitat

Curs	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera	Alumnat estranger
2010-2011	39.289	31.348	3.413	4.528	6.011
2011-2012	39.831	31.764	3.475	4.592	6.010
2012-2013	40.116	31.878	3.612	4.626	5.839
2013-2014	40.429	32.152	3.635	4.642	5.683
2014-2015	41.119	32.745	3.640	4.734	5.535
2015-2016	41.861	33.319	3.686	4.856	5.953
2016-2017	42.251	33.723	3.583	4.945	5.299
2017-2018	43.729	35.072	3.637	5.020	5.497
Variació en el període	**11,3 %**	**11,9 %**	**6,6 %**	**10,9 %**	**-8,6 %**

Font: IAQSE (2019)

Si s'analitzen de forma longitudinal i escalonada les dades que apareixen al quadre 7, referida a l'alumnat d'ESO, es pot veure, a partir dels diferents escalonaments d'una mateixa tonalitat, l'evolució d'una mateixa promoció d'alumnes a mesura que avança en els quatre nivells de l'etapa. Alhora s'aprecia una pèrdua de matrícula, que es produeix de manera progressiva i de forma més manifesta en els tercer i quart nivells de l'etapa, possiblement per tractar-se del moment en què els alumnes compleixen els 16 anys. Tot i això, si s'analitzen els percentatges de pèrdua de matrícula al llarg del període comprès entre els cursos 2011-2012 i 2018-2019 (darrera columna de el quadre), s'observa, en els darrers cursos, una disminució dels alumnes que abandonen el sistema ordinari, concretament el percentatge passa del 24,7% el curs 2011-2012 al 18,3% el curs 2018-2019, la qual cosa representa una millora percentual de 6,4 punts.

Quadre 7. Percentatge de pèrdua de matrícula de 1r a 4t d'ESO entre 2011-2012 i 2017-2018

	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	Total ESO	% de pèrdua de matrícula de 1r a 4t d'ESO
2011-2012	11.109	10.525	9.345	**8.133**	39.112	**-24,7%**
2012-2013	11.468	10.655	9.637	**8.356**	40.116	**-23,9%**
2013-2014	11.503	10.799	9.594	**8.533**	40.429	**-23,2%**
2014-2015	**11.582**	11.041	9.944	**8.552**	41.119	**-23,0%**
2015-2016	11.649	**11.098**	10.208	**8.906**	41.861	**-22,3%**
2016-2017	11.548	11..413	**10.266**	**9.024**	42.251	**-21,6%**
2017-2018	12.073	11.610	10.674	**9.372**	43.729	**-19,1%**

Font: IAQSE (2018)

1.2. Batxillerat i cicles formatius

Respecte del batxillerat i dels cicles formatius, a batxillerat es comptabilitzen 13.361 alumnes, comptant el règim ordinari, presencial d'adults i a distància: 2.013 al cicle formatiu de formació bàsica, 7.964 alumnes al de grau mitjà i 6.196 al cicle formatiu de grau superior.

Quadre 8. Nombre d'alumnat dels cicles formatius i de batxillerat (Estat i Illes Balears), 2017-2018

		Estat	*Illes Balears*
Batxillerat	Batxillerat (1)	631.779	12.578
	A distància	35.647	783
	Total	*667.426*	*13.361*
CF formació bàsica		74.009	2.013
CF grau mitjà	CF grau mitjà (1)	323.262	7.223
	A distància	27.558	741
	Total	*350.820*	*7.964*
CF grau superior	CF grau superior (1)	353.821	5.192
	A distància	60.114	1.004
	Total	*413.935*	*6.196*
Altres programes formatius		12.681	166

(1) Les denominacions batxillerat i cicles formatius de grau mitjà i superior d'FP inclouen l'alumnat de règim ordinari i de règim presencial d'adults.

Font: EducaBase

Centrant-nos en les dades oficials del curs 2017-2018 a Batxillerat, el 91,8% dels alumnes estan matriculats en règim ordinari; el 7,5%, en règim de distància; i el 0,7%, en règim nocturn. Per gènere, les al·lotes superen en 12,3 punts percentuals els al·lots. Respecte de la titularitat, en aquesta etapa educativa la matrícula als centres públics representa el 72% de la matrícula global. Un 8,3% de l'alumnat és d'origen estranger enfront el 12,6% a l'etapa anterior (ESO), i, quant a modalitats, un 49% es matriculà a Humanitats i Ciències Socials; un 42,1%, a Ciències; i un 8,8%, a Arts.

Quadre 9. Alumnat matriculat a batxillerat (curs 2017-2018), per gènere, titularitat, illa i nacionalitat

	Illes Balears	Al·lots	Al·lotes	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Pitiüses	Alumnat estranger
1r batx. ordinari	6.115	2.624	3.491	4.269	1.846	4.924	484	707	553
1r batx. nocturn	50	28	22	50	0	50	0	0	7
1r batx. a distància	487	219	268	486	1	385	30	72	52
Global 1r batx.	6.652	2.871	3.781	4.805	1.847	5.359	514	779	612
2n batx. ordinari	5.543	2.466	3.077	3.830	1.713	4.373	496	674	379
2n batx. nocturn	43	20	23	43	0	43	0	0	7
2n batx. a distància	471	214	257	470	1	367	36	68	55
Global 2n batx.	6.057	2.700	3.357	4.343	1.714	4.783	532	742	441
Global batxillerat	12.709	5.571	7.138	9.148	3.561	10.142	1.046	1.521	1.053
%	**100,0%**	**43,8%**	**56,2%**	**72,0%**	**28,0%**	**79,8%**	**8,2%**	**12,0%**	**8,3%**

Font: IAQSE (2018)

Finalment, quant a l'evolució històrica, si bé constatam un descens global d'un 2,7% d'alumnes matriculats durant aquest període, fins al curs 2015-2016 es dona una disminució d'un 5,1% i una lleugera recuperació en el 2017-2018 (un 2,5% més). Aquesta recuperació es extensible a cada una de les illes, però no en el cas de l'alumnat estranger.

Quadre 10. Evolució de l'alumnat matriculat al batxillerat entre 2012 i 2018, per illa i nacionalitat

	Illes Balears	Mallorca	Menorca	Pitiüses	Alumnat estranger
2012-2013	13.066	10.449	1.003	1.614	1.143
2013-2014	12.556	10.008	1.015	1.533	1.099
2014-2015	12.501	10.036	953	1.512	1.138
2015-2016	12.403	9.950	944	1.509	1.172
2016-2017	12.492	9.938	1.037	1.517	1.076
2017-2018	12.709	10.142	1.046	1.521	1.053

Font: IAQSE (2018)

A continuació s'analitza l'evolució de les taxes netes d'escolarització de l'alumnat de setze, disset i divuit anys a les Illes Balears: el curs 2016-2017, un 87,4% de joves de setze anys, estava escolaritzat; a mesura que augmenta l'edat, la taxa disminueix (81,9% de disset anys i 54,3% de divuit anys). Això no obstant, la taxa dels setze i disset anys mostra una tendència positiva en la matricula els darrers cursos. El quadre 11 completa la informació amb dades relatives a les taxes d'escolarització de les Illes Balears i de l'Estat.

Quadre 11. Taxes netes d'escolarització a setze, disset i divuit anys. Curs 2016-2017. Estat i Illes Baleares

	ESO	Ed. secundària postobligatòria	Adults	Altres	Ed. superior no universitària	Ed. universitària	Total
16 anys							
Estat	28,0	67,6	0,3	-	-	-	**96,0**
Illes Balears	29,1	57,1	0,9	-	-	-	**87,4**
17 anys							
Estat	9,4	79,2	1,0	0,2	0,1	-	**89,8**
Illes Balears	8,8	67,9	4,2	0,9	0,1	-	**81,9**
18 anys							
Estat	1,1	35,3	4,0	0,2	5,8	33,0	**79,5**
Illes Balears	0,8	29,6	7,5	1,1	2,4	12,8	**54,3**

Font: IAQSE (2019)

Per complementar les dades de l'alumnat estranger presentades a pàgines anterior, cal comentar que, segons dades aportades pel ministeri, hi ha hagut un lleuger augment de la seva presència als ensenyaments de règim general i especial. Així, al conjunt de l'estat, passaren de ser un 8,5% el curs 2016-2017 a un 8,8% el curs 2017-2018, del total de l'alumnat matriculat; i a les Balears, d'un 13,6% a un 13,9%. El quadre 12 descriu el nombre d'estrangers matriculats en cada etapa educativa, al conjunt de l'Estat i a les Illes Balears en els cursos 2016-2017 i 2017-2018.

Quadre 12. Nombre d'alumnat estranger (Espanya i Illes Balears). Cursos 2016-2017 i 2017-2018

	2016-2017		2017-2018	
	Estat	I. Balears	Estat	I. Balears
TOTAL	721.609	26.832	748.429	25.334
E. infantil	146.296	5.001	151.128	5.035
E. primària	264.887	10.608	283.189	10.082
E. especial	3.751	103	3.859	115
ESO	164.306	6.042	167.229	5.714
Batxillerat	44.637	1.267	43.516	1.155
CF FB bàsica	11.066	446	10.992	398
CF FP grau mitjà	29.370	730	29.211	737
CF FP grau superior	20.462	377	23.010	404
Altres programes formatius	2.998	14	2.705	7

Font: EducaBase

1.3. Nombre mitjà d'alumnes per grup

El quadre 13 compara el nombre mitjà d'alumnes per grup per ensenyament a tot l'Estat i a les Illes Balears. Com es comprova, les mitjanes més similars entre ambdós territoris són a les etapes de primària, ESO i batxillerat. En canvi, les diferències més notables són a la formació professional (grau mitjà i grau superior); per exemple, a les Illes Balears, la del grau superior era de 13.1, mentre que a l'Estat era de 21,1.

Quadre 13. Comparació del nombre mitjà d'alumnes per grup, per ensenyament (2016-2017)

	Estat	I. Balears
E. infantil (primer cicle)	12,5	7,3
E. infantil (segon cicle)	21,2	21,1
E. primària	23,3	21,9
E. especial	5,0	5,4

	Estat	I. Balears
ESO	24,3	25,2
Batxillerat	26,3	24,9
FB bàsica	12,2	9,9
CF FP grau mitjà	19,6	12,6
CF FP grau superior	21,1	13,1

Font: IAQSE (2018)

Al quadre 14 s'aprecia que es dona un descens evolutiu de la ràtio a l'etapa d'educació infantil, especialment remarcable a partir del curs 2012-2013, quan es va passar de 19,3 de mitjana el curs anterior a 16,8. A educació primària, la ràtio s'ha mantingut estable, i també a secundària, si bé és cert que el curs 2012-2013 hi va haver un augment remarcable respecte el curs anterior —es va passar d'un 24,7 a 26,2 el curs següent—

Quadre 14. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per grup i per titularitat (2007-2008 a 2016-2017)

	Educació infantil			Educació primària			ESO		
Curs	Tots els centres	Centres públics	Centres privats	Tots els centres	Centres públics	Centres privats	Tots els centres	Centres públics	Centres privats
2007-2008	21,4	20,3	23,5	23,1	21,7	26,0	23,2	21,6	26,3
2008-2009	21,1	20,4	22,3	23,2	22,0	25,9	23,2	21,9	25,5
2009-2010	20,2	19,6	21,5	23,1	21,8	25,6	24,3	23,3	26,2
2010-2011	19,6	19,3	20,1	22,5	21,3	24,8	24,5	23,6	26,0
2011-2012	19,3	18,9	20,2	21,7	21,4	22,3	24,7	23,9	25,9
2012-2013	16,8	16,1	20,2	21,7	20,9	23,0	26,2	26,5	25,9
2013-2014	16,3	16,4	18,2	21,9	21,5	22,8	25,8	25,7	25,9
2014-2015	17,2	18,4	16,0	23,3	22,5	24,7	25,8	25,6	26,2
2015-2016	16,6	16,9	15,5	23,0	22,3	24,3	24,8	24,5	25,3
2016-2017	16,0	14,6	16,2	23,2	22,2	25,3	24,3	23,7	25,2

Font: IAQSE (2018)

2. EL PROFESSORAT DEL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

El nombre de professors que treballaren als centres de les Balears el curs 2017-2018 fou de 17.235 professionals, 390 professors més que el curs 2016-2017, segons les dades del Ministeri d'Educació. Especialment destacable ha estat l'augment de professorat als centres d'educació primària (525 professionals més). El quadre 15 compara aquestes dades amb les estatals.

Quadre 15. Nombre de professors (Espanya i Illes Balears) durant el període 2016-2018; règim general

	2016-2017		2017-2018	
	Estat	I. Balears	Estat	I. Balears
Tots els centres	**688.466**	**16.845**	**699.427**	**17.235**
Centres ed. infantil	54.530	891	55.697	954
Centres ed. primària	228.492	5.669	231.170	6.194
Centres ed. primària i ESO	67.109	2.397	65.541	2.017
Centres ESO i/o batxillerat i/o FP	234.235	5.745	240.256	5.694
Centres ed. primària, ESO i batx./FP	95.008	1.954	97.456	2.176
Centres específics ed. especial	8.132	175	8.234	195
Centres específics ed. a distància	534	0	681	0
Actuacions FP bàsica / altres programes formatius	426	14	392	5

Font: EducaBase

El nombre de professors de les Illes Balears que treballen en ensenyaments de règim general ha augmentat: segons les dades del Ministeri, des del curs 2014-2015 al 2017-2018 ha augmentat en 1.357 professors. D'aquests, la majoria treballen en centres públics (el 68,7% el 2017-2018). En el quadre següent facilitada per la Direcció General de Planificació i Centres es detalla aquesta evolució desglossada per illes a tres cursos vista. Com es pot comprovar, els centres públics són els que tenen més augment curs rere curs a totes les illes; els centres concertats també augmenten, si bé aquesta progressió no és tan elevada com als públics.

Quadre 16. Evolució del professorat de règim general (per illes)

2015-2016	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Públics	8.505	1.268	1.673	120	11.566
Concertats	3800	253	189	4	4.246
Privats	591	0	115	0	706
Total general	**12.896**	**1.521**	**1.977**	**124**	**16.518**

2016-2017	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Públics	8.788	1.291	1.716	140	11.935
Concertats	3.863	253	189	4	4.309
Privats	571	0	140	0	711
Total general	**13.222**	**1.544**	**2.045**	**144**	**16.955**

2017-2018	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera	Total general
Públics	8.940	1.272	1.757	146	12.115
Concertats	3.894	272	202	5	4.373
Privats	640	0	149	0	789
Total general	**13.474**	**1.544**	**2.108**	**151**	**17.277**

Font: Direcció General de Planificació i Centres

Aquestes dades es complementen amb el nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet, que, des de curs 2015-2016, segons el Ministeri, és a les Illes Balears d'11,4 al conjunt dels centres. Als centres públics les ràtios alumnes/professor són més baixes i la diferència es troba al voltant de 3 punts.

Quadre 17. Evolució del nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet, per titularitat del centre

	Tots els centres	Centres públics	Centres privats
2014-2015	11,7	10,7	13,9
2015-2016	11,4	10,4	13,7
2016-2017	11,4	10,4	13,7
2017-2018	11,4	10,5	13,6

Font: EducaBase

Finalment, les dades del Ministeri sobre el curs 2017-2018 informen del nombre mitjà per professor a temps complet als centres de règim general. Com podem comprovar, en general, les ràtios alumnes/professor són més baixes a tots els centres de les Illes Balears que les del conjunt de l'estat. Aquesta és la tendència general a tots els centres, excepció feta dels centres privats que imparteixen ESO i/o batxillerat i/o FP, dels centres específics d'educació especial públics i dels centres d'infantil, en que la ràtio és lleugerament superior.

Quadre 18. Nombre mitjà d'alumnes per professor a temps complet dels centres de règim general, per titularitat (2017-2018)

	Tots els centres		Centres públics		Centres privats	
	Estat	Illes Balears	Estat	Illes Balears	Estat	Illes Balears
TOTAL	**12,4**	**11,4**	**11,4**	**10,5**	**15**	**13,6**
Centres d'educació infantil	9,6	10	8,9	9,4	10,7	11,2
Centres d'educació primària-EP-	13,1	12,1	13,1	12,1	14,3	12,8
Centres d'EP i ESO	14,6	13,7	9,5	0	15,9	13,7

	Tots els centres		Centres públics		Centres privats	
	Estat	Illes Balears	Estat	Illes Balears	Estat	Illes Balears
Centres d'ESO i/o batxillerats i/o FP	10,6	9,2	10,4	9	14,1	15,4
Centres d'EP, ESO i batx./FP	16,2	14,6	9,1	..	16,2	14,6
Centres específics d'ed. especial	3,6	3,3	3,2	3,7	4,2	3,3

Font: EducaBase

3. PRINCIPALS RESULTATS A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI I AL BATXILLERAT

3.1. La promoció i la titulació a l'ensenyament obligatori i el Batxillerat

S'entén com a promoció el percentatge d'alumnes avaluats que passen al nivell escolar següent, que en el darrer curs de l'etapa d'ESO i Batxillerat esdevé titulació. En aquest subapartat es presenten els percentatges de promoció i/o titulació a l'ensenyament obligatori i batxillerat. També es presenta des d'una perspectiva longitudinal l'evolució d'aquest indicador.

3.1.1. La promoció i la titulació en el curs 2017-2018

Quadre 19. Percentatges de promoció a primària, ESO i batxillerat (curs 2017-2018); per gènere, titularitat i illa

	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
1r EP	97,5	97,3	97,8	97,2	98,1	97,4	98,1	97,6
2n EP	97,6	97,4	97,8	97,4	98,1	97,6	97,8	97,6
3r EP	98,3	98,0	98,7	98,2	98,7	98,2	98,6	98,8
4t EP	98,5	98,3	98,8	98,4	98,8	98,5	98,4	98,9
5è EP	98,8	98,5	99,0	98,8	98,7	98,6	98,8	99,6
6è EP	**98,2**	**97,8**	**98,7**	**98,1**	**98,4**	**98,0**	**99,1**	**98,9**
1r ESO	90,7	89,1	92,5	89,5	92,6	90,0	95,5	91,8
2n ESO	87,3	84,6	90,4	85,0	91,3	87,2	90,3	86,2
3r ESO	84,9	81,6	88,4	82,7	88,3	84,8	86,8	84,4
4t ESO (titulació)	**85,5**	**82,3**	**88,5**	**82,5**	**90,1**	**85,4**	**86,6**	**85,7**
1r batxillerat (1).	83,5	80,6	85,7	81,0	89,3	83,1	88,2	83,2
2n batx.(1) (titulació)	**80,7**	**77,3**	**83,4**	**80,0**	**82,4**	**80,0**	**85,5**	**82,1**

(1) Alumnat que cursa el Batxillerat ordinari

Font: IAQSE (2019)

En primer lloc, estudiam la promoció a les diferents etapes educatives, el curs 2017-2018, per gènere, titularitat i illa (vegeu el quadre 16). En el cas de l'educació primària, els percentatges de promoció se situen per sobre del 97% en tots els casos, i per sobre del 98% a partir de 3r de primària. El percentatge de promoció en el cas dels nins és unes dècimes inferior al de les nines, excepte a 6è de primària. En la diferenciació segons la titularitat dels centres, la promoció és lleugerament més elevada en les escoles privades, excepte a 5è de primària. Finalment, per illes, els percentatges són molt semblants, però amb alguns matisos: Menorca presenta una taxa més elevada a primer, segon i sisè; Eivissa i Formentera la tenen a la resta de cursos.

A l'ESO, els percentatges de promoció descendeixen fins al 84,9% i el 85,5% a 3r i 4t d'ESO, respectivament. Pel que fa a les xifres segons el gènere, la promoció entre les nines és més elevada que entre els nins, amb diferències de 6,8 punts i 6,2 punts a 3r i 4t d'ESO. Pel que fa a la distribució segons la titularitat dels centres, es promociona més als privats, amb un percentatge entre 3,1 (a 1r d'ESO) i 7,6 (a 4t d'ESO) punts per sobre els públics. A escala insular, Menorca presenta la promoció més elevada en tots els nivells de l'ESO.

En el cas de batxillerat, les xifres de promoció són lleugerament superiors al 80%. Per gènere, la promoció de les dones és entre cinc i sis punts superior. En el desglossament entre centres públics i privats, la promoció és més elevada als segons, en especial a primer de batxillerat (vuit punts més). Per illes, la promoció més significativa és a Menorca i la més baixa, a Mallorca.

Finalment, atès el percentatge d'alumnat estranger a les Illes Balears, en el quadre 20 es presenta desagregada segons l'origen de l'alumnat (estranger/ no estranger).

Quadre 20. Percentatges de promoció a EP, ESO i batxillerat (curs 2017-2018), segons l'origen de l'alumnat

	Tot l'alumnat	Estranger	No estranger
1r EP	97,5	94,6	98,0
2n EP	97,6	95,2	98,1
3r EP	98,3	96,6	98,7
4t EP	98,5	97,0	98,8
5è EP	98,8	97,9	98,9
6è EP	98,2	95,7	98,6
1r ESO	90,7	83,5	91,7
2n ESO	87,3	81,5	88,0
3r ESO	84,9	73,0	86,6
4t ESO	85,5	68,8	87,7
1r batx. ordinari	83,5	74,1	84,4
2n batx. ordinari	80,7	70,6	81,5

Font: IAQSE (2019)

En la mirada comparada, s'observa que els percentatges de promoció de l'alumnat estranger són inferiors en tots els nivells educatius. En qualsevol cas, a educació primària la promoció d'alumnat estranger és superior al 94%. Les diferències s'accentuen a partir de l'ESO, en què les distàncies arriben a ser de gairebé 19 punts a 4t d'ESO (68,8% *vs.* 87,7%). A batxillerat, la distància és de prop de deu punts.

Quadre 21. Percentatges de titulació en acabar ESO i batxillerat (curs 2017-2018), per gènere, titularitat i illa

	Illes Balears	Nins	Nines	Públics	Privats	Mallorca	Menorca	Eivissa-Formentera
Titulació a ESO	85,5	82,3	88,5	82,5	90,1	85,4	86,6	85,7
Titulació amb 16 anys	63,4	58,9	67,6	59,0	70,1	62,9	67,9	63,6
Titulació amb més de 16 anys	22,1	23,3	20,9	23,5	20,0	22,5	18,6	22,1
Titulació a batxillerat	80,7	77,3	83,4	80,0	82,4	80,0	85,5	82,1

Font: IAQSE (2019)

Pel que fa als percentatges de titulació en acabar l'ESO i el batxillerat (curs 2017-2018), el quadre 21 reflecteix les xifres de promoció per a 4t d'ESO i 2n de batxillerat. A l'ESO titula un 85,5% (un 63,4% amb 16 anys i un 22,1% amb una edat superior). La diferència de titulats amb 16 anys és de gairebé 9 punts, a favor de les al·lotes i, segons la titularitat, d'11,1 punts a favor dels privats. Finalment, en l'anàlisi per illes, Menorca presenta les taxes més elevades de titulació en aquesta edat (67,9%), i Mallorca, les més baixes (62,9%).

3.1.2. Perspectiva longitudinal:evolució de la promoció en el període 2012-2018

En aquest subapartat, s'informa sobre la promoció i titulació a l'ensenyament obligatori i a batxillerat des d'una perspectiva longitudinal a partir del curs 2012-2013. Primerament, aportam la informació a l'escala conjunta de l'arxipèlag (quadre 22). Segonament, es presenten les dades desglossades per a cada una de les illes en aquest període (quadre 23).

Quadre 22. Evolució dels percentatges de promoció i/o titulació a l'ed. obligatòria i el batxillerat a Balears

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
1r EP			95,9	95,7	96,9	97,5
2n EP	93,4	93,7	93,7	95,9	97,4	97,6
3r EP			96,1	96,4	97,7	98,3
4t EP	94,3	94,5	95,6	96,9	98,3	98,5
5è EP			97,2	96,7	98,3	98,8

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
6è EP	**94,5**	**95,1**	**95,2**	**96,6**	**97,9**	**98,2**
1r ESO	85,1	85,4	86,8	88,4	89,5	90,7
2n ESO	81,8	83,5	84,0	83,6	85,0	87,3
3r ESO	82,8	83,5	84,6	83,5	83,8	84,9
4t ESO (titulació)	**80,2**	**82,9**	**84,1**	**85,3**	**83,9**	**85,5**
1r batx.	76,7	78,5	78,7	79,2	80,8	83,5
1r batx. CIE	83,5	84,1	84,2	84,7	83,8	86,8
1r batx. HCS	72,8	74,8	75,6	75,9	79,2	81,8
1r batx. ART	68,7	71,1	71,3	70,5	74,9	76,6
2n batx. (titulació)	**72,8**	**74,3**	**77,2**	**80,3**	**80,8**	**80,7**
2n batx. CIE	79,0	79,4	82,0	84,9	84,1	85,1
2n batx. HCS	71,5	71,9	75,7	79,0	78,4	78,2
2n batx. ART	53,2	63,7	59,3	64,5	77,3	71,9

CIE: Ciències. HCS: Humanitats i Ciències Socials. ART: Arts

Font: IAQSE (2019)

A escala de les Illes Balears, quant a l'evolució dels percentatges de promoció a l'educació obligatòria i als estudis postobligatoris de batxillerat (vegeu el quadre 22), cal fer una sèrie de reflexions diferenciades per primària, secundària i batxillerat. Referent a educació primària, cal remarcar que, pel que fa al percentatge de promoció de 6è a 1r d'ESO, el creixement és sostingut i continuat durant el període 2012-2018, tot passant del 94,5% el 2012-2013 al 98,2% el 2017-2018. En relació amb l'educació secundària obligatòria, també es dona un augment continuat. Per exemple, en el cas de 4t d'ESO, en el període analitzat la titulació passa del 80,2% al 85,5%. Pel que fa al batxillerat, també milloren any rere any els percentatges de promoció al 1r curs i de titulació al 2n, tot i que hi ha algunes diferències segons la modalitat de batxillerat. En aquest darrer curs el creixement més accentuat en la titulació correspon als cursos compresos entre 2012 i 2016 (de 72,8% a 80,3%) i després hi ha un creixement més lent en els dos darrers cursos escolars.

Quadre 23. Evolució dels percentatges de titulació a l'educació obligatòria i al batxillerat, desglossat per illes

		2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Promoció de 6è EP a 1r ESO	**Illes Balears**	**94,5**	**95,1**	**95,2**	**96,6**	**97,9**	**98,2**
	Mallorca	94,4	94,8	94,9	96,4	97,7	98,0
	Menorca	96,2	96,7	96,9	98,6	99,3	99,1
	Eivissa-Formentera	94,6	95,8	95,2	96,0	98,3	98,9

		2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Titulació a ESO	**Illes Balears**	**80,2**	**82,9**	**84,1**	**85,3**	**83,9**	**85,5**
	Mallorca	80,0	83,4	84,0	84,6	83,6	85,4
	Menorca	81,7	81,5	83,7	90,2	87,3	86,6
	Eivissa-Formentera	80,5	80,6	85,7	85,2	83,9	85,7
Titulació a batxillerat	**Illes Balears**	**72,8**	**74,3**	**77,2**	**80,3**	**80,8**	**80,7**
	Mallorca	73,2	74,3	76,5	80,2	80,6	80,0
	Menorca	77,4	83,5	85,6	89,8	82,4	85,5
	Eivissa-Formentera	67,9	68,6	76,7	75,7	81,3	82,1

Font: IAQSE (2019)

Al quadre 23, des d'una perspectiva longitudinal, podem veure de manera desglossada per illes l'evolució dels percentatges de titulació a l'educació obligatòria i al batxillerat en el període 2012-2018. En el cas de la titulació a l'educació primària, la tendència general és que Mallorca presenta xifres percentuals lleugerament inferiors a les del conjunt de les Illes. Menorca i les Pitiüses presenten percentatges superiors als de les Illes Balears, però amb matisos. Menorca és l'illa amb majors percentatges de titulació de tot l'arxipèlag en concret, la diferència superior oscil·la entre el 0,9 del curs 2017-2018 i els dos punts del curs 2015-2016-. Eivissa-Formentera habitualment tenen percentatges lleugerament superiors a les del conjunt de les illes (entre una i set dècimes), excepció feta del curs 2014-2015 que presentà el mateix percentatge (95,2%) i del curs 2015-2016 que va ser 0,6 punts inferior. Amb tot, tant per cada illa com pel conjunt de les Illes Balears, els percentatges presenten una tendència creixent durant el període.

En relació amb la titulació a l'ESO, també es detecten diferències insulars. Mallorca presenta xifres percentuals inferiors a les de l'arxipèlag, amb l'excepció del curs 2013-2014, quan el percentatge de Mallorca és superior (Mallorca 83,4% *vs*. Illes Balears 82,9%). A Menorca, no es pot establir una pauta ni es constata que hi hagi una tendència ja que mentre els cursos 2012-2013 i 2017-2018 presenta xifres d'un punt i escaig superiors a les de les Illes Balears, en els cursos 2015-2016 i 2016-2017 els percentatges són entre 4 i 5 punts més elevats i en canvi, els cursos 2013-2014 i 2014-2015 les xifres són inferiors a les de les Illes Balears. En el cas d'Eivissa i Formentera, tampoc no es pot definir una pauta al llarg del període estudiat ja que hi ha cursos amb percentatges de titulació superiors als del conjunt de les Illes (cursos 2012-2013, 2014-2015 i 2017-2018) i en altres anys percentatges inferiors (cursos 2013-2014 i 2015-2016, i el curs 2016-2017). En conjunt, tant el conjunt de les Illes Balears com a cada illa augmenta el percentatge de titulació a l'ESO durant el període estudiat.

Finalment, referent a la titulació als estudis de batxillerat, Mallorca presenta una trajectòria ascendent (del 73,2% el 2012-2013 al 80,6% el 2017-2018), encara que en comparació amb les xifres de les Illes Balears, excepció feta del curs 2012-2013, en la majoria de cursos escolars Mallorca queda lleugerament per sota, pel que fa a Menorca, l'illa té percentatges superiors de titulació als del conjunt de l'arxipèlag, tot i que amb diferències fluctuants, entre 1,6 i 9,5 dècimes (curs 2016-2017 i curs 2015-2016, respectivament). En el cas de les Pitiüses, les xifres comencen sent sensiblement

inferiors a la resta, a diferència del que succeïa a primària i a l'ESO, en què les xifres eren similars o lleugerament superiors a les del conjunt de les Illes Balears, però, en els dos darrers cursos escolars del període estudiat, se situen lleugerament per sobre les del conjunt de les Illes. En conjunt, la titulació en aquesta etapa educativa postobligatòria ha millorat de forma progressiva fins el curs 2016-207, any a partir del qual s'ha estabilitzat.

3.2. Repeticions i idoneïtat

L'informe sobre l'evolució dels indicadors d'escolarització i de rendiment acadèmic a l'educació primària i a l'ensenyament obligatori de les Illes Balears durant el període 2010-2018 mostra que els percentatges de repetició i idoneïtat han minvat en aquest període de temps. L'anàlisi evolutiva de les dades a l'etapa de primària mostra la reducció progressiva del percentatge de repetició, sobretot en el 2n, el 4t i el 6è nivells d'educació primària. A l'ESO, la variació més important s'ha produït en el primer nivell de l'etapa (5,5 punts percentuals de disminució), encara que el nombre de l'alumnat repetidor ha disminuït en tots els nivells (vegeu el quadre 24).

Quadre 24. Evolució del percentatge de repetició a l'educació primària i a l'ESO (període 2010-2018)

Curs	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
2010-2011	—	6,9	—	6	—	5,9	14,7	11,9	13,3	10,4
2011-2012	—	6,3	—	5,3	—	5,7	15,1	12	13.2	11,7
2012-2013	—	6,8	—	5,1	—	5,2	13,6	11,2	13,7	11
2013-2014	—	6,4	—	5,5	—	5,2	14,2	11,4	12,6	11
2014-2015	—	6,2	—	5,4	—	4,9	13,6	10,8	12,8	9,7
2015-2016	3,8	6,1	3,7	4,3	2,7	4,7	12,5	8,6	11,7	8,2
2016-2017	4	3,9	3,4	2,9	3,2	3,2	9,9	8,3	11,1	7,6
2017-2018	2,8	2,6	2,2	1,6	1,6	2,1	9,2	9,4	10,6	8,3
Variació durant el període	**-1**	**-4,3**	**-1,5**	**-4,4**	**-1,1**	**-3,8**	**-5,5**	**-2,5**	**-2,7**	**-2,1**

Font: IAQSE (2019)

Cal tenir en compte que l'evolució de la repetició resta condicionada pel canvi organitzatiu derivat de la implantació de la LOMCE. Fins al curs 2014-2015, la repetició durant l'educació primària es concretava als nivells 2n, 4t i 6è —nivells terminals de cadascun dels tres cicles en què s'organitzava l'etapa. Des del curs 2015-2016, com a conseqüència de la implantació de la nova llei, la decisió de repetir es pot adoptar en qualsevol dels nivells (encara que només una vegada en l'etapa). És per aquest motiu que hi ha canvis significatius en la repetició al llarg del període analitzat, tant en les dades globals com en les desagregacions que s'hi analitzen. Si abans del curs 2015-2016 hi havia una certa estabilitat de les dades de repetició, en cursos posteriors la repetició experimenta una disminució progressiva.

El curs 2015-2016 es produeix un notable increment de la repetició en el 1r cicle. Per altra banda, a l'inrevés del que passava els tres primers cursos de la sèrie, ara s'acumula un percentatge de

repetició més elevat en el primer cicle, ja que en aquest s'obre la possibilitat de repetir en qualsevol dels nivells i no només a final de cicle, la qual cosa restringeix la possibilitat de repetició en el 2n. Aquesta tendència general també es posa de manifest en les anàlisis sobre l'evolució de la repetició per titularitat, per illa i per origen de l'alumnat (IAQSE, 2018). Malgrat aquesta tendència descendent general, el percentatge més elevat de repeticions a primària és el de Mallorca, seguit del d'Eivissa i Formentera i del de Menorca. Pel que fa a la titularitat dels centres, els nivells de repetició més elevats són als centres públics (vegeu les taules 25 i 26).

Quadre 25. Evolució del percentatge de repetició de l'alumnat de Mallorca, Menorca i Eivissa i Formentera

	Mallorca					
	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
1r EP				4,2	4,3	3
2n EP	6,9	6,4	6,3	6,2	4,1	2,6
3r EP				4	3,5	2,3
4t EP	5	5,5	5,5	4,5	2,8	1,6
5è EP				2,8	3,1	1,7
6è EP	5,4	5,4	5,1	5	3,3	2,3
1r, 2n i 3r EP	3,8	3,5	3,5	4,8	4	2,6
4t, 5è i 6è EP	3,9	4,1	4	4,1	3,1	1,9
	Menorca					
	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
1r EP				3,3	3,6	2
2n EP	6,9	6,4	6,5	7	2,7	2,4
3r EP				2,8	2,7	1,8
4t EP	5,7	5,2	6,2	3,8	3,2	1,3
5è EP				2,5	3,2	1,1
6è EP	3,4	3,6	3,1	3	1,4	0,8
1r, 2n i 3r EP	2,8	2,7	2,5	4,4	3	2,1
4t, 5è i 6è EP	3,4	3,1	3,3	3,1	2,6	1,1
	Eivissa i Formentera					
	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
1r EP				1,8	2,3	1,9
2n EP	5,7	6,4	5	4,8	3,7	2,4
3r EP				2,4	3,6	2,1
4t EP	5,5	5,4	3,9	3,3	2,8	1,8
5è EP				2,4	3,8	1,1
6è EP	5,8	5	4,2	4,5	3,8	1,8
1r, 2n i 3r EP	2,2	2,4	2,2	3	3,2	2,2
4t, 5è i 6è EP	4	3,6	2,8	3,4	3,5	1,6

Font: IAQSE (2018)

Quadre 26. Evolució del percentatge de repetició de l'alumnat d'educació primària als centres públics i privats de les Illes Balears (2012-2018)

	Centres públics						Centres privats					
Cursos	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
1r EP				4,4	4,7	2,9				2,7	2,6	2,6
2n EP	7,9	7,3	6,9	6,8	4,7	2,7	4,6	4,7	4,7	4,6	2,3	2,3
3r EP				4,1	3,6	2,2				2,9	3,1	2,3
4t EP	5,6	6	5,9	4,6	3,2	1,8	4,2	4,5	4,4	3,6	2,3	1,4
5è EP				2,8	3,4	1,5				2,6	2,7	1,7
6è EP	5,6	5,3	4,9	4,8	3,4	2,3	4,6	4,8	4,8	4,5	2,9	1,8
1r, 2n i 3r EP	3,7	3,5	3,5	5,1	4,3	2,6	2,8	2,6	2,7	3,4	2,7	2,4
4t, 5è i 6è EP	4,1	4,1	4	4,1	3,3	1,9	3,4	3,6	3,5	3,6	2,6	1,6

Font: IAQSE (2018)

El fet que durant aquests vuit anys s'hagin reduït les repeticions ha facilitat que hi hagi més adequació entre l'edat en què els alumnes cursen cada nivell de l'etapa i l'edat teòrica en què els correspon de fer-ho, el que s'entén com a percentatge d'idoneïtat. En el període 2010-2018 trobam una evolució positiva de la idoneïtat en cada curs acadèmic. La variació més important a l'educació primària és al 6è nivell (5,3% més que al principi del període) i, a l'ESO, al 1r nivell (9,5% més) i al 2n (9,2% més). Així doncs, en el període estudiat, curs rere curs minva el risc de desfasament en tots els nivells (vegeu el quadre 27).

Quadre 27. Evolució del percentatge d'idoneïtat a educació primària i a secundària (període 2010-2018)

Curs	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
2010-2011	—	91	—	84,5	—	77,7	63,8	60,5	61,5	59,8
2011-2012	—	92,2	—	85,6	—	78,3	65,5	61,2	61,9	59,9
2012-2013	—	91,6	—	85,8	—	79,3	67,3	63,5	62,3	62
2013-2014	—	92,6	—	86,5	—	80,3	67,5	65,6	64,6	61,5
2014-2015	—	92,2	—	86	—	80,8	68,9	65,2	65,7	63,9
2015-2016	95	92,5	88,4	87,7	83,1	81,1	70,3	66,8	66,2	65,2
2016-2017	95,3	90,9	89,1	85,6	84,8	80,2	72,5	67,1	67,8	67,4
2017-2018	96,1	92,6	88,5	87,4	83,9	83	73,3	69,7	68,2	68,5
Variació en el període	**1,1**	**1,6**	**0,1**	**2,9**	**0,8**	**5,3**	**9,5**	**9,2**	**6,7**	**8,7**

Font: IAQSE, 2019

Durant el període 2010 i 2018, any rere any minva el desfasament escolar motivat per la repetició, i per tant augmenta la idoneïtat. A més, els nivells més baixos d'idoneïtat corresponen als dos darrers cursos de l'etapa, a causa de l'efecte acumulatiu de la repetició. Des del curs 2010-2011 al 2017-2018, es produeixen increments del percentatge d'alumnat idoni en tots els nivells d'ESO (entre 6,7 i 9,5 punts). Els tres darrers nivells de l'etapa aquest desfasament s'estabilitza, en part, pel fet que, a mesura que s'avança en l'etapa, la matrícula disminueix, perquè alguns alumnes que ha repetit durant l'educació primària i/o durant l'ESO abandonen els estudis en complir setze anys.

Les dades desagregades segons la zona de procedència geogràfica de l'alumnat registrat a l'aplicació GestIB amb una nacionalitat diferent de l'espanyola, ens permeten de valorar l'evolució de la repetició entre l'alumnat estranger. Tant a primària com a ESO, l'evolució descendent de les repeticions també la trobam entre l'alumnat estranger (vegeu el quadre 28). De fet, les disminucions percentuals de repetició de l'alumnat estranger a 2n, 4t i 6è (9,2 en el 2n nivell; 8,1 en el 4t, i 6,2 en el 6è) gairebé dupliquen les del conjunt dels alumnes de les illes que apareixen en el quadre 24. Pel que fa a l'alumnat estranger de l'ESO, al llarg d'aquest període observam que també s'ha produït una reducció significativa en el percentatge d'alumnat repetidor i s'ha duplicat gairebé la minva en els percentatges globals. Destaca la reducció de la repetició al primer nivell de l'etapa durant el període estudiat (+11,2 punts).

Quadre 28. Evolució del percentatge de repetició de l'alumnat estranger a l'educació primària i a l'ESO (període 2010-2018)

Curs	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
2010-2011	—	14,2	—	10,9	—	10	24,3	19,9	21,3	17,5
2011-2012	—	13,6	—	9,4	—	8,5	23	20	20,1	17,8
2012-2013	—	14,1	—	7,1	—	8,2	21,1	15,9	20,8	18,5
2013-2014	—	12,6	—	7,3	—	6,7	21,7	18,8	17,1	15,9
2014-2015	—	10,3	—	9,1	—	8,3	18,9	16	19,2	15,2
2015-2016	8,7	11,7	8,1	8,3	4,6	8	16,9	12,4	19,4	13,2
2016-2017	7,6	7,9	5,4	4,1	5,6	6,8	13,5	13,2	15,7	12,3
2017-2018	5,4	5	4,7	2,8	2	3,8	13,1	15,2	16,6	12,5
Variació en el període	**-3,3**	**-9,2**	**-3,4**	**-8,1**	**-2,6**	**-6,2**	**-11,2**	**-4,7**	**-4,7**	**-5**

Font: IAQSE (2019)

En relació amb l'evolució de la idoneïtat de l'alumnat estranger, des del curs 2010-2011 hi ha increments en tots els nivells de l'etapa de l'ESO, però de manera remarcada en el 4t i el 6è (7,6 i 12,6 punts, respectivament). L'evolució del percentatge d'idoneïtat de l'alumnat estranger a l'ESO experimenta increments a tots els nivells: destaquen els dels dos primers nivells (17,0 i 17,8 punts, respectivament) (vegeu el quadre 29).

Quadre 29. Evolució del percentatge d'idoneïtat de l'alumnat estranger a EP i ESO (període 2010-2018)

Curs	1r EP	2n EP	3r EP	4t EP	5è EP	6è EP	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
2010-2011	—	79,3	—	69,4	-	58,2	40	34,6	38	34
2011-2012	—	83,1	—	67,4	-	60,3	43	36,7	35,2	33,9
2012-2013	—	81,8	—	70,7	-	61,1	45,3	39,8	37,2	34,1
2013-2014	—	84	—	73,8	-	60,6	45,6	40,6	42,5	36,4
2014-2015	—	86,1	—	72,5	-	63,3	45,8	42,6	41,5	40,7
2015-2016	90,2	84,9	78	73,5	67,9	66,3	51,1	42,7	43,9	42,1
2016-2017	90,7	82,2	79,1	73,8	70,6	63,6	55,9	46,5	43,8	45,4
2017-2018	92,3	85,6	78,6	77	72	70,8	57	52,4	47	46
Variació en el període	**2,1**	**6,3**	**0,6**	**7,6**	**4,1**	**12,6**	**17**	**17,8**	**9,0**	**12**

Font: IAQSE (2019)

Malgrat aquesta evolució positiva, el percentatge d'idoneïtat de l'alumnat estranger a l'educació primària és significativament inferior a la del no estranger. Aquestes diferències s'accentuen a mesura que s'avança en l'etapa. Això pot ser, entre altres motius, perquè, entre l'alumnat d'incorporació tardana, s'hi inclou un percentatge elevat d'aquest alumnat, que, quan presenta dificultats d'aprenentatge o desconeixement de les llengües oficials en incorporar-se al nostre sistema educatiu, pot escolaritzar-se a un nivell més baix del que li correspon per edat. A l'ESO, les diferències en funció de la procedència de l'alumnat encara són més importants. Més de la meitat de l'alumnat estranger no fa el curs que teòricament li correspon per edat a 3r i a 4t d'ESO.

4. CONCLUSIONS

Les dades de matrícula de l'alumnat mostren un augment del nombre d'alumnes, tant a l'Estat (609.038 alumnes des del curs 2009-2010) com a la comunitat autònoma (22.724 alumnes). Aquesta evolució s'ha mantingut al llarg d'una dècada, tot i haver passat èpoques, com la crisi econòmica, que afectaren directament aquest indicador, com quan en els centres públics es va passar de 116.182 alumnes el 2013-2014 a 114.381 alumnes el curs següent. La mateixa tendència es mostra en el professorat: ha augmentat en més de 525 professors des del curs 2016-2017 al 2017-2018.

Les dades per etapes mostren el perfil de l'alumnat. A primària, s'observa que els nins superen en 6,8 punts percentuals a les nines. A ESO, a mesura que augmenta el nivell, disminueix la matrícula, especialment entre els al·lots; i a batxillerat, el 56,2% de les matrícules correspon a al·lotes, enfront d'un 43,8% d'al·lots. Per illes, Mallorca té els percentatges més elevats de matrícula en totes les etapes (prop del 80% de l'alumnat total de les illes). A les Pitiüses, especialment a primària, és on més ha augmentat un 17,9% l'alumnat des del curs 2011-2012.

Un dels reptes històrics a què ens estam enfrontant a les Illes Balears ha estat l'atenció a un elevat nombre d'alumnes estrangers (13,9% el curs 2017-2018, enfront del 8,8% a tot l'Estat). A primària, el curs 2017-2018 aquest alumnat representa un 15% de les matrícules totals i l'anàlisi evolutiva confirma que al llarg del període aquest alumnat ha augmentat un 22,1%. A l'ESO, la seva presència se situa en el 12,6% de l'alumnat total de l'arxipèlag el curs 2017-2018 i ha disminuït un 8,6% durant el període. Finalment a batxillerat el curs 2017-2018 suposava un 8,3% del total de l'alumnat de les illes, però no ha augmentat durant el període.

A l'etapa de secundària, cal prestar atenció especial a la reducció de l'abandonament escolar durant l'etapa. Si bé durant el període 2011-2012 a 2017-2018 l'alumnat matriculat a 4t d'ESO en cada curs acadèmic, respecte del que va començar l'etapa 3 anys abans, experimenta un decreixement que oscil·la entre el 19,1% i el 24,7%: els darrers anys minva aquesta pèrdua d'alumnat.

En relació amb la promoció de l'alumnat, a primària se situa al voltant del 98%, especialment a partir de tercer de primària. A ESO i a batxillerat disminueix al 84,9% i al voltant del 80%, respectivament. Atenent a la perspectiva de gènere, hi ha lleugeres diferències entre nins i nines per cursos a primària; a ESO, les taxes de promoció de les al·lotes són més elevades (6,8 i 6,2 punts de diferència, a 3r i 4t d'ESO) i, a batxillerat, també (entre 5 i 6 punts). Aquestes dades del curs 2017-2018 es complementen amb una mirada evolutiva des del 2012-2013, i podem observar una millora sostinguda en la promoció de 6è d'educació primària a 1r d'ESO, que passa del 94,5% el 2012-2013 al 98,2% el 2017-2018, i de titulació al final de l'ESO, que en el mateix període passen de 80,2% a 85,5%, respectivament; a batxillerat també hi ha una evolució en positiu, especialment en el període 2012-2016, si bé també cal tenir present la modalitat de batxillerat.

Com es comprova al llarg del capítol, el nombre d'estrangers matriculats disminueix a mesura que es puja en l'etapa educativa següent, fet que es relaciona directament amb les seves taxes de promoció, que, tot i experimentar una millora continuada, a primària en el curs 2017-2018 són al voltant del 94%, mentre que a 4t d'ESO no arriben al 70%.

Finalment, l'anàlisi de les dades educatives sobre repeticions i idoneïtat durant un interval de deu anys ens permet detectar els canvis més significatius i els moments crítics de l'escolarització, en què es comença a observar una disminució del rendiment educatiu de l'alumnat. En aquest període els percentatges de repetició han minvat de forma progressiva, sobretot al 2n, 4t i6è nivells d'educació primària i en els d'ESO, i de forma més remarcable al primer curs d'aquesta etapa.

Aquesta visió panoràmica facilita elements per a la reflexió que poden orientar la presa de decisions per reduir l'abandonament escolar primerenc i millorar el rendiment i els resultats acadèmics. Es tracta de diagnosis que orienten la manera com caldria fer front a les dificultats d'aprenentatge, adoptar mesures per corregir-les, i preveure mesures i mecanismes de suport específic per als centres que tinguin una situació de partida més problemàtica.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

EducaBase. Ministeri d'Educació i Formació Professional.
<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/portada.html>

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears / IAQSE (2019). Evolució dels indicadors d'escolarització i de rendiment acadèmic a l'ensenyament obligatori. Illes Balears (2010-2018). Document d'avaluació 19. Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitat.

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu -IAQSE-. Informe de resultats acadèmics (cursos 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018). Disponible a: http://iaqse.caib.es/.

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu -IAQSE- (2018). Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears (curs 2017-2018). Palma: Conselleria d'Educació i Universitat.

La universitat espanyola a debat, dues dècades després de la Declaració de Bolonya

Juan Félix

Maria Jesús Mairata

Juan José Montaño

RESUM

Aquest treball pretén analitzar, dues dècades després de la Declaració de Bolonya, els seus eixos estratègics fonamentals, les conseqüències i els efectes del procés de convergència europea a la universitat espanyola. Després d'una dècada, aproximadament, d'oferir títols adaptats a l'espai europeu d'educació superior (EEES), s'observa a les institucions universitàries una trajectòria positiva, de la mateixa manera es fa palesa la important quantitat d'objectius assolits, però també s'identifiquen algunes disfuncions i/o incongruències en les nostres institucions universitàries que dificulten la plena consecució d'algunes de les metes previstes.

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar, dos décadas después de la Declaración de Bolonia, sus ejes estratégicos fundamentales, las consecuencias y los efectos del proceso de convergencia europea en la universidad española. Después de una década, aproximadamente, de ofrecer títulos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se observa en nuestras instituciones universitarias una trayectoria positiva, de la misma manera se hace evidente la importante cantidad de objetivos alcanzados, pero también se identifican algunas disfunciones y/o incongruencias en nuestras instituciones universitarias que dificultan la plena consecución de algunas de las metas previstas.

1. INTRODUCCIÓ

Enguany ens trobem a l'any 2019, és a dir, dues dècades després de la Declaració de Bolonya i una dècada, aproximadament, des de l'adaptació de la universitat espanyola a l'espai europeu d'educació superior (EEES); aquest fet ens ha estimulat a realitzar aquest estudi ja que ens ha semblat molt oportú fer un balanç sobre l'actualitat de les institucions universitàries, especialment pel que fa al seu avenç en relació amb les metes marcades. De fet, ens trobem en una fase de consolidació del model universitari europeu, en el marc d'una difícil conjuntura política i econòmica, i en el vell continent s'està debatent des de diverses instàncies el procés seguit els darrers vint anys (Toledo, 2015).

Al llarg del present treball els autors sintetitzaran alguns aspectes relacionats amb l'anàlisi de l'estat de la qüestió de la universitat espanyola, més concretament, de les conseqüències i els efectes que ha tingut el procés de convergència europea en el nostre país i descriuran breument algunes disfuncions detectades.

La metodologia utilitzada per realitzar l'estudi s'ha basat en la lectura i l'anàlisi d'una quantitat important de documentació de diversos tipus, tal com es pot comprovar a l'apartat de referències. Especialment els documents consultats són:

- informes de l'European University Association,
- diversa documentació relacionada amb l'EEES,
- legislació espanyola que desplega les directrius de l'EEES,
- opinions d'experts manifestades a través de publicacions o directament en conferències i/o fòrums de discussió i debat.

Després d'aquesta introducció, el lector trobarà un apartat destinat a la contextualització del sorgiment del procés de convergència i a la descripció dels seus eixos fonamentals, en què també es faran algunes puntualitzacions sobre aspectes que en ocasions han estat objecte d'equívoc.

A continuació, a l'apartat del treball destinat a estudiar la situació actual de la universitat espanyola, es recolliran els principals avenços realitzats i algunes disfuncions identificades. El lector podrà observar que, en el període temporal objecte d'estudi, s'evidencia que s'han aconseguit importants reptes i, també, que les universitats espanyoles difereixen molt de les de fa vint anys. Sense cap tipus de dubte, l'avenç en el camí de la convergència és evident, però malgrat l'afirmació anterior s'entreveuen certes disfuncions i incongruències que dificulten la plena consecució d'alguns objectius. De fet, com hem comentat abans alguns d'aquests aspectes seran objecte d'estudi i d'anàlisi en aquesta aportació.

Per acabar, a l'apartat de conclusions es farà una síntesi de tot el que s'ha desenvolupat al llarg del treball i s'apuntaran algunes qüestions de futur.

2. EL PROCÉS DE CONVERGÈNCIA EUROPEA: CONTEXT, EIXOS PRINCIPALS I ALGUNES PUNTUALITZACIONS

Amb motiu del 900 aniversari de la Universitat de Bolonya es va firmar, l'any 1988, la Magna Charta Universitatum (1988), en la qual s'estableixen els principis essencials que s'han de seguir per tal que la universitat contribueixi al desenvolupament cultural, científic i tècnic de la humanitat del segle XXI.

Fa vint anys que la Declaració de Bolonya (1999) marcava l'inici d'un procés de convergència cap a l'espai europeu d'educació superior, en la qual 29 ministres europeus d'educació van instar els estats membres de la Unió Europea (UE) a desenvolupar i implantar en els seus respectius països una sèrie d'accions estratègiques. Entre els objectius fonamentals de tals accions es troba la reducció de l'atur entre els titulats universitaris europeus, l'harmonització de l'educació superior europea a fi d'aconseguir la plena compatibilitat i comparabilitat entre els sistemes nacionals, la millora de la qualitat de l'educació superior a Europa i que aquesta constitueixi un punt de referència per al professorat i els estudiants de la resta del món. En l'actualitat, l'EEES està format per un total de 47 països que s'han incorporat al procés al llarg dels darrers anys. Els objectius de l'agenda de Bolonya s'han anat desenvolupant en els comunicats de Praga el 2001, Berlín el 2003, Bergen el 2005, Londres el 2007, Lovaina el 2009, Budapest i Viena el 2010 i Bucarest el 2012.

En tot cas, aquestes declaracions només dicten uns principis inspiradors que cadascun dels països participants ha de desenvolupar en el seu context estatal. En el cas de la universitat espanyola, la Llei orgànica d'universitats de 2001, modificada el 2007, ja expressava la necessitat de la integració a l'espai comú europeu d'una manera general. Amb els reials decrets 1044/2003, 1125/2003, 55/2005, 56/2005 i 1393/2007 es va començar el desplegament normatiu i van establir l'expedició del Suplement Europeu al Títol, la implantació del crèdit europeu, així com l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials adaptats a l'EEES. A partir d'aleshores s'han succeït diversos reials decrets amb les seves posteriors modificacions.

Malgrat el temps transcorregut, encara avui, existeixen al voltant de l'EEES alguns equívocs i inexactituds que afecten diferents elements, entre ells, els actors, els objectius i les metes i, també, les interpretacions de les diverses declaracions realitzades. Al llarg d'aquest apartat pretenem dur a terme una tasca de contextualització, d'aclariment d'algunes qüestions i fer algunes puntualitzacions en relació amb alguns aspectes i circumstàncies existents que per la seva transcendència afecten el procés.

Parlem del Procés de Bolonya perquè com hem dit abans va ser en aquesta ciutat italiana a l'any 1999 on els ministres d'educació de 29 països van signar la Declaració de Bolonya, principal punt d'inflexió del procés de convergència a Europa dels estudis universitaris, i moment essencial per a la consecució d'un EEES. Per entendre aquest procés en profunditat considerem interessant fer un aclariment en relació amb els signants d'aquest document, que no només eren representants de països pertanyents a la UE, ja que també n'hi havia d'altres com Rússia i Turquia. Com a curiositat cal comentar que inicialment van ser rebutjats Israel, Kosovo, la República turca del nord de Xipre, etc. Cal tenir en compte que en l'actualitat són gairebé el doble els països que es troben embarcats en aquest projecte, transcendint clarament la dimensió de la Unió Europea.

Per continuar amb l'anàlisi cal destacar que aquest procés no pertany exactament a l'agenda de la UE, tot i que hi hagi una col·laboració estreta amb les institucions comunitàries i un interès comú. El Consell d'Europa és el que de forma decidida va apostar per establir per als seus socis, just un any després de la Declaració de Bolonya, una estratègia en aquesta matèria, anomenada l'Estratègia de Lisboa. El repte d'aquesta Estratègia era convertir l'economia de la vella Europa en la més competitiva del món per al 2010, basant-se en el coneixement i l'ocupació.

Per si no fos poca la confusió, aquest mateix any 2000, la UE, aquest cop sí, va començar a desenvolupar l'European Research Area (ERA), l'espai europeu d'investigació. La meta és crear una àrea unificada europea, optimitzada, en què els investigadors es puguin moure lliurement i interactuar sense dificultats, treballant amb infraestructures de qualitat mundial i amb xarxes de treball excel·lents. Per descomptat aquesta iniciativa, com no podia ser d'una altra manera, està estretament relacionada amb el procés de modernització i d'augment de la competitivitat de les universitats europees, conegut, genèricament, com el procés de Bolonya.

Abans de continuar en el temps, i per tal d'aclarir alguns dels equívocs als quals s'ha fet referència a l'inici d'aquest apartat, tornarem a retrocedir i tornar als orígens d'aquest procés amb l'afany d'incrementar-ne el nivell d'enteniment.

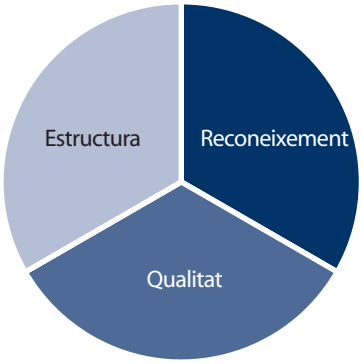
Durant tot el segle XX, els diferents països han estat resolent amb més o menys encert les dificultats derivades de la mobilitat i de l'exercici professional dels titulats d'altres indrets en les seves fronteres. S'han emprat diverses vies, una d'elles són els tractats, fonamentalment bilaterals, basats en el principi de reciprocitat. Aquests no parlaven exactament de competències professionals, sinó d'afinitats polítiques, d'interessos econòmics i estratègics, o de mesures proteccionistes dels seus mercats de treball nacionals. Malgrat aquestes mesures, cada país actuava de tal manera d'assegurar la seva sobirania, en relació amb l'exercici professional en els seus territoris i, de fet, encara ara continuen esforçant-se per mantenir-la. No oblidem que estem davant d'un procés voluntari, sense exigències legals en el seu compliment.

Un problema tan antic i no resolt posava en perill un dels tres pilars bàsics en què s'assenta la UE, la lliure circulació dels seus ciutadans, pel fet de dificultar l'exercici professional fora dels països on s'han cursat els títols universitaris. En un context de globalització i competència mundial, fixem-nos en els Estats Units, existien importants restriccions a la mobilitat geogràfica, una debilitat que llastava el nostre potencial econòmic, el nostre capital humà i la mateixa cohesió social dins de la Unió.

Per altra part, la universitat europea començava a mostrar clars signes d'estancament i de manca de competitivitat en relació amb altres sistemes universitaris emergents. Feia temps que havia deixat de despertar l'interès d'alumnes internacionals que abans recalaven a les aules del vell continent en la recerca de completar una formació d'excel·lència. Com ens relata Haug (2011), un dels pares d'aquest procés, ens quedàvem enrere, sense aprofitar les possibilitats que la nova Europa ens brindava en economies d'escala, en especialització i en complementarietat universitària, en atracció de capital humà, en mobilitat laboral i en la cohesió social europea.

És en el context breument descrit on va sorgir el procés de Bolonya o l'EEES i, també, l'espai europeu d'investigació que pretén cohesionar esforços en una mateixa direcció. L'Estratègia de Lisboa parla de quins són els objectius que ha d'assolir aquesta nova Europa i, sens dubte, l'educació superior és un dels pilars vertebradors d'aquest desitjat progrés econòmic, i de la vertebració social dins d'una nova concepció de ciutadania europea. De fet, ningú no vol quedar-se fora d'aquest club privilegiat, una evidencia d'aquest interès és que més de 40 països van pujar al vagó del procés de convergència.

Gràfic 1: Eixos principals de l'espai europeu d'educació superior



Convergir no significa que tots els estudis universitaris d'Europa hagin de ser idèntics, ni uniformes, però sí que significa que s'han d'aproximar entre ells mitjançant el compliment d'uns criteris mínims. Cal un mínim denominador comú que estableixi les bases de confiança transnacional, primer entre els socis i els seus respectius títols. Aquests principis compartits han de facilitar que els sistemes d'educació superior avancin en una mateixa direcció i que els ensenyaments siguin comparables

entre els diferents membres d'aquest club. La finalitat és facilitar una mobilitat enriquidora de persones i de coneixements, i assegurar un distintiu de qualitat i d'excel·lència europea en l'educació superior.

La construcció de l'EEES consta de tres eixos principals (vegeu Gràfic 1): estructura, reconeixement i qualitat.

L'eix de l'estructura de les titulacions assumeix un sistema de titulacions basat en tres cicles: grau, màster i doctor. Una peça clau d'aquest eix el constitueix el Marc de Qualificacions per a l'EEES, aprovat en la declaració de Bergen (2005). Aquest marc estableix les competències o resultats d'aprenentatge genèrics —també denominats Descriptors de Dublín i establerts pel Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005)— que ha d'adquirir el titulat europeu en cadascun dels tres cicles enunciats.

L'eix de la qualitat pretén aconseguir un nivell d'excel·lència que faciliti el reconeixement de les qualificacions i els títols a tot Europa. D'altra banda, aquest eix impulsa els processos d'avaluació i acreditació dels estudis, per a aconseguir la millora contínua del sistema educatiu.

La millora de la qualitat del sistema universitari és una peça clau sobre la qual pivota la construcció de l'EEES, com ho prova el fet que, des del principi, la qualitat sigui una referència en tots els textos i així s'emfatitzés en el comunicat dels ministres d'educació europeus després de la declaració de Praga (2001). La consecució de l'objectiu d'aconseguir que Europa es converteixi en lloc de referència en l'àmbit de la formació universitària per a estudiants de tots els països passa necessàriament per una garantia de la qualitat fonamentada en mecanismes i processos d'avaluació, certificació i acreditació.

En aquest sentit, les agències d'avaluació dels ensenyaments exerceixen un paper de gran rellevància. D'una banda, són les agències les qui atorguen l'acreditació als plans d'estudi conduents a l'obtenció dels títols oficials de grau, màster i doctorat. D'altra banda, l'activitat de les agències guia el finançament de les universitats establint un sistema competitiu. Finalment, l'avaluació de les agències estableix escales de prestigi entre les universitats que repercuteix en la mobilitat d'estudiants, professorat, inversió en recerca, etc.

Una de les premisses bàsiques del procés de convergència és garantir la qualitat del sistema universitari europeu, perquè es converteixi en un referent mundial. Per això, les universitats han anat incorporant a les seves estructures unitats tècniques de qualitat per a assegurar la qualitat de la docència, de la recerca i de la gestió del conjunt del sistema universitari.

L'eix del reconeixement pretén, d'una banda, potenciar la mobilitat dels estudiants, professorat i personal administratiu del món de l'educació superior europea i, d'altra banda, el reconeixement de les qualificacions i els títols a tot Europa mitjançant la implementació d'una sèrie d'eines i principis com el crèdit europeu o ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), el Suplement Europeu al Títol i l'adopció d'un model educatiu centrat en les competències que ha d'adquirir l'estudiant.

El Suplement Europeu al Títol és un document annex a un títol d'ensenyament superior que proporciona una descripció estandarditzada de la naturalesa, nivell, context, contingut i rang dels estudis seguits i completats amb èxit pel titulat. El Suplement proporciona transparència i facilita el reconeixement acadèmic i professional de les qualificacions (diplomes, títols, certificats, etc.).

El sistema europeu de transferència i acumulació de crèdits o ECTS és un sistema centrat en l'estudiant, que es basa en la càrrega de treball global necessària per a la consecució dels objectius d'un programa d'estudis. Aquests objectius s'especifiquen preferentment en termes dels resultats d'aprenentatge i de les competències que s'han d'adquirir.

La seva introducció en el sistema universitari espanyol implica diferències importants respecte al crèdit LRU (Llei orgànica 11/1983, de la reforma universitària), en el qual un crèdit equival a deu hores de docència. En aquest sentit, convé subratllar que el crèdit europeu no és una mesura de la durada temporal de les classes impartides pel professorat, sinó una unitat de valoració del volum de treball total de l'estudiant, expressat en hores, que inclou tant els ensenyaments teòrics com les pràctiques, així com altres activitats acadèmiques dirigides, amb la inclusió de les hores d'estudi i de treball que l'estudiant ha de realitzar per a aconseguir els objectius formatius propis de cadascuna de les matèries del pla d'estudis corresponent. En síntesi, aquesta nova unitat de mesura ha de comportar un model educatiu basat en el treball de l'estudiant i no en les hores de classe; expressat amb altres paraules, centrat en l'aprenentatge dels estudiants, no en la docència del professorat.

D'acord amb el Reial decret 1125/2003, de 5 de setembre, el nombre total de crèdits establert en els plans d'estudi per a cada curs acadèmic és de 60, per a un estudiant a temps complet. Per part seva, el calendari acadèmic d'un curs complet està comprès entre 36 i 40 setmanes. Finalment, s'estableix per al crèdit europeu un volum de treball d'entre 25 i 30 hores (1.500-1.800 hores de treball de l'estudiant/any).

Les programacions de cadascuna de les matèries que conformin el pla d'estudis d'una titulació oficial han d'acollir-se a aquesta unitat de mesura integrant en l'assignació dels crèdits que a cadascuna li corresponguin les classes docents teòriques i pràctiques, la preparació i realització d'exàmens, hores d'estudi que necessitin i els treballs que els estudiants hagin de realitzar per a aconseguir els objectius formatius d'aquestes matèries (Mateos i Montanero, 2008).

Posseir el mateix sistema de crèdits és fonamental per a la creació de l'espai comú d'educació superior a Europa, i afavorirà la transparència, l'enteniment i l'atractiu, així com la mobilitat dels ciutadans en qualsevol moment de la vida.

Finalment, un dels objectius fonamentals del procés de convergència europea és promoure el canvi metodològic en l'ensenyament superior (Montaño i Pinya, 2009). A més dels canvis relatius a l'organització dels ensenyaments i en el sistema de còmput de l'activitat acadèmica, la filosofia de la convergència pretén impulsar un procés de renovació de la metodologia que fins aquell moment s'aplicava en l'ensenyament universitari. Per a exemplificar en forma de missatge el canvi desitjat es va encunyar una frase que resumeix de forma sintètica aquest propòsit: és necessari efectuar un canvi de paradigma centrant l'eix de l'ensenyament sobre l'aprenentatge autònom de l'estudiant.

I més concretament, el canvi metodològic implica que tots els elements del procés d'ensenyament-aprenentatge (modalitats i mètodes d'ensenyament, continguts i sistemes d'avaluació) s'han de definir en funció de les competències i resultats d'aprenentatge —tant específics com transversals— que ha d'assolir l'estudiant després de completar un període formatiu (De Miguel, 2006).

S'ha de tenir en compte que una comprensió adequada dels canvis que han d'introduir-se en l'estructura i en el funcionament dels ensenyaments universitaris únicament resulta possible si es conceben com a instruments eficaços orientats a aconseguir una millora de la qualitat i una plena adequació a les exigències que demana una societat del coneixement.

3. SITUACIÓ ACTUAL DE LA UNIVERSITAT ESPANYOLA: PRINCIPALS AVENÇOS REALITZATS I ALGUNES DISFUNCIONS IDENTIFICADES

El present apartat se centra a analitzar la situació actual de la universitat espanyola en relació amb els tres grans eixos esmentats en els quals se centra l'EEES i, molt especialment, a identificar, de manera no exhaustiva, alguns dels resultats obtinguts al llarg del nostre treball en relació amb les dificultats existents per a la maduració del procés de convergència.

Cada dificultat serà comentada de manera breu, conscients que cadascuna d'elles podia ser objecte d'una anàlisi molt més profunda. Cal comentar que en ocasions es formulen als lectors alguns interrogants per tal de fomentar la reflexió i el debat sobre les qüestions apuntades.

En analitzar la situació de la universitat espanyola el primer fet molt destacable és que no es poden negar els enormes avenços que, des de 1999, s'han produït en la nostra educació superior. En revisar la situació actual de la universitat espanyola és evident que, malgrat les dificultats polítiques i econòmiques per les quals ha creuat el nostre país, l'avenç en el procés de convergència europea que s'ha portat a terme els darrers vint anys (posada en pràctica de l'estructura de títols de grau, màster i doctorat, la implantació de l'ECTS, l'expedició del SET junt al corresponent títol oficial, l'exigència de comptar amb sistemes de garantia de qualitat a les universitats i de control per part de les agències, etc.) ha estat molt important i s'han complit els compromisos adquirits.

Però malgrat la veracitat de l'afirmació anterior, les anàlisis de diversos documents i opinions d'experts apunten a l'existència d'algunes barreres que és imprescindible botar o rompre per poder assolir plenament els objectius del procés europeu. En la mateixa línia, l'anàlisi de les reformes notables que, en els darrers anys, diferents països europeus (Krüger, Parellada, Samoilovich i Sursock, 2017) han operat en les seves estructures amb resultats més que reveladors i comparar els resultats d'aquestes metamorfosis amb la nostra realitat, ens fa reflexionar sobre algunes disfuncions observades que de manera breu volem compartir a continuació amb el lector.

Començarem per un aspecte que afecta la universitat espanyola en general, que és l'autonomia universitària. L'European University Association (EUA), que agrupa rectors d'aproximadament 50 països europeus, va fer el 2011 un estudi (Estermann, Nokkala i Steinel, 2011) sobre l'autonomia en un sentit ampli: organitzativa, financera, autonomia de personal i acadèmica. A partir de les dades apor-

tades podem deduir que les universitats espanyoles tenen uns dels règims més extensos pel que fa a l'autonomia universitària. I també, que els països amb un nivell d'autonomia universitària semblant a la nostra, no són, en principi, els més avantguardistes ni els millors situats en el procés europeu. Tal vegada una de les explicacions d'aquest fet pugui ser que l'autonomia universitària accentua una dispersió diametralment oposada al concepte de convergència. L'atomització del nostre catàleg de titulacions, el sistema competencial autonòmic, etc. no faciliten la mobilitat d'alumnes, professors, investigadors i personal d'administració i serveis en el nostre territori, desaprofitant economies d'escala i dificultant la diversificació, especialització i competitivitat de les nostres universitats, aspectes que no semblen correspondre al procés renovador i integrador que pretén l'EEES.

Un altre aspecte a tenir en compte és el que fa referència a la governança. La necessitat d'encoratjar el canvi de les institucions en aquest sentit ja ha estat destacada en diverses ocasions. De fet s'han succeït diversos informes i documents, un dels més notables és l'Informe Bricall (2000), també els de Tarrach (2011) i Miras (2013).

D'aquesta manera, les universitats públiques són institucions que depenen fonamentalment de fons públics i que, per tant, és lògic que es regeixen per les seves regles. Per això pareix qüestionable que els òrgans de govern de les universitats espanyoles estiguin composts quasi exclusivament per acadèmics i que, per altra part, en el si d'unes institucions anomenades democràtiques la diferència de ponderació en el valor de vot dels membres de la comunitat universitària sigui tan dispar. És de difícil comprensió el fet que els vots dels docents que pertanyen a algunes tipologies diferents a la de catedràtic, la dels estudiants i la del personal d'administració i serveis, tinguin un pes baixíssim en els processos electorals i que la seva possibilitat de participació en la presa de decisions estigui molt minvada, més encara, pràcticament nul·la, quan aquestes persones són ciutadans que fora de les parets de la institució universitària gaudeixen de tots els seus drets civils i polítics.

Un altre obstacle que ens dificulta superar àmpliament els reptes de l'espai europeu fa referència a la manca d'una concepció integral de tots els nivells educatius. En comparar els resultats obtinguts als diferents estats es veu que els sistemes d'educació superior que han aprofitat millor aquesta experiència de modernització a Europa són aquells que tenen un sistema integrat i estable d'educació nacional. La idea que l'alumne universitari, eix reconegut del nou paradigma, neix minuts abans de les proves d'accés és equivocada. La persona que arriba a la universitat és fruit de la seva educació preescolar, primària, secundària i/o professional, per tant, apuntem la idea d'integrar tots els nivells formatius. La universitat té una gran responsabilitat, ha de liderar i ser el vèrtex del sistema educatiu en el seu conjunt, del qual forma part de manera indissoluble. Podem satisfer totes les exigències europees de qualitat, de comparabilitat, d'acreditació dels títols universitaris, etc. però tenim molt poques possibilitats d'obtenir bons resultats, mentre l'element d'entrada més valuós, l'alumne universitari, sigui fruit d'un sistema d'ensenyament fragmentat, un sistema sense interès a projectar-se més enllà dels diferents cicles formatius, tots ells finalistes.

Si passem a analitzar els diferents eixos estratègics de l'EEES, pel que fa a l'eix de l'estructura de titulacions, és interessant revisar breument l'evolució de la normativa a Espanya quant a l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials per poder entendre la situació actual. Així, amb el mandat de la ministra d'Educació i Ciència, María Jesús San Segundo, es va publicar el Reial decret 55/2005, el

qual establia l'estructura dels ensenyaments universitaris i regulava els estudis oficials de grau. D'una forma sintètica, els títols de grau podien tenir una durada d'entre 3 i 4 anys (entre 180 i 240 ECTS); el Ministeri havia d'establir unes directrius generals pròpies per a cada títol de grau determinat amb una denominació concreta, uns continguts formatius comuns, una breu descripció de les seves matèries i el nombre de crèdits que s'haurien d'assignar en els seus respectius plans d'estudis, sota un model de catàleg tancat de títols. En aquesta mateixa línia, també es va publicar el Reial decret 56/2005, per tal de regular els estudis oficials de postgrau, amb una major flexibilitat quant a estructura en relació amb els graus. Aleshores, quan totes les universitats s'estaven preparant per començar a rebre les directrius generals per a cada títol de grau i ja s'estaven implantant per primera vegada els títols de màster adaptats a l'EEES, d'acord amb el Reial decret 56/2005, San Segundo va ser substituïda per Mercedes Cabrera com a ministra i va publicar el Reial decret 1393/2007, el qual derogava el Reial decret 55/2005 amb uns canvis importants pel que fa a l'ordenació dels ensenyaments universitaris. D'aquesta manera, el sistema de catàleg tancat de títols de grau era substituït per un sistema de registre de títols els quals podien diferir quant a denominació, competències a assolir, continguts i matèries, d'una universitat respecte a una altra. Sota aquesta nova ordenació, els títols associats a professions regulades compten cadascun amb una ordre ministerial que regula tots els aspectes del pla d'estudis. Aquest registre es complementava amb la implantació d'un sistema de garantia de la qualitat amb tres fases fonamentals en la vida d'un títol oficial: verificació prèvia del pla d'estudis, seguiment de la implantació i renovació de l'acreditació. La conseqüència actual de l'adopció d'aquest sistema és que el Registre d'Universitats, Centres i Títols (RUCT) del Ministeri d'Educació té registrats més de 9.800 títols amb tota la problemàtica i confusions relacionades amb la diversitat de denominacions dels títols, competències i atribucions professionals, i reconeixement de crèdits entre plans d'estudis.

Així mateix, el Reial decret 1393/2007 establia una durada fixa de quatre cursos (240 ECTS) per als graus oficials i dificultava l'equivalència i la col·laboració amb altres universitats europees en termes de dobles titulacions i titulacions conjuntes de països com Gran Bretanya, França o Alemanya, els quals tenen una durada de tres anys (180 ECTS) per als seus graus.

A més, s'ha d'afegir el fet que aquests canvis de directrius polítiques a Espanya van provocar implantar els màsters abans que els graus, impedint un disseny adient del mapa de titulacions a cada universitat. Per la seva banda, els màster es van implantar en la majoria de casos a partir de la reconversió dels programes de doctorat de l'anterior ordenació amb una manca de finançament adequat. Aquesta situació s'arrossega fins a l'actualitat, en què els màsters, en general, no estan finançats a les universitats al mateix nivell que els títols de grau.

Pel que fa a l'eix de la qualitat, les exigències europees han conduït a una millora evident de la gestió dels títols universitaris, aspectes tals com la informació pública, la recollida d'informació i d'opinió relativa als diferents grups d'interès, el sistema d'indicadors, etc. han avançat exponencialment en els darrers anys. Actualment totes les titulacions oficials i, per tant, els centres i institucions disposen de sistemes de garantia de qualitat propis complementats amb processos de garantia de qualitat per part de les agències. Aquestes darreres, seguint les directrius de l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQUA), han establert mecanismes d'assegurament, de certificació i d'acreditació de la qualitat. Com ja hem dit, aquests sistemes de qualitat han comportat

un avançament enorme de les universitats, però, per ser justs i segons el nostre parer, cal comentar que aquests indubtables efectes positius han afectat pobrament de forma directa el dia a dia de la docència. Les innovacions en aquest darrer aspecte es deuen, en general, a la bona voluntat dels ensenyants que de forma voluntària i poc reconeguda han modificat la docència. S'ha d'afegir que la implantació dels sistemes de qualitat de les titulacions ha suposat un augment significatiu de la burocratització, un aspecte molt criticat per diversos sectors de les institucions universitàries, entrant en competència aquestes tasques de gestió amb les activitats docents i de recerca del professorat que participa en les comissions de qualitat de les titulacions.

En referència amb l'eix del reconeixement de títols i qualificacions en tota la regió europea, en primer lloc, s'ha d'aclarir que l'educació no és una competència comuna a la UE i que, per tant, els títols obtinguts en un altre país han de passar per un procés d'homologació (amb una durada màxima de sis mesos) el qual s'ha de demanar, en el nostre cas, al Ministeri d'Educació per tenir validesa al país de destinació. Un procés més automàtic és quan una persona vol ampliar els seus estudis a una universitat que pertany a altre país europeu; en aquest cas, la universitat de destinació fa un reconeixement del títol obtingut per tal que l'estudiant pugui cursar un següent nivell o cicle. Finalment, la competència en economia és comuna a la EU i, per tant, hi ha lliure circulació de ciutadans, mercat únic i la possibilitat d'exercir professions fora dels països on s'han cursat els títols universitaris. Aquest fet preveu un procés de reconeixement (amb una durada màxima de tres mesos) dels efectes professionals dels títols associats a professions que tenen directiva europea.

El sistema de registre de títols descrit abans també dificulta la implementació del SET a Espanya. Així, per exemple, al voltant del que podria ser una antiga llicenciatura com la d'Administració i Direcció d'Empreses (LADE), figuren al RUCT més de mig centenar de títols de grau diferents, amb variacions significatives quant a les seves competències i als resultats d'aprenentatge. A més si tenim en compte que el pla d'estudis d'un grau pateix modificacions, molt sovint, cada dos o tres cursos ens trobem amb una variabilitat enorme d'aspectes que ha de recollir el SET d'un titulat determinat. L'enorme quantitat de títols universitaris existents al nostre país juntament amb les, pràcticament, contínues modificacions que pateixen dificulten que aquest instrument pugui realitzar la funció per la qual va ser creat.

En aquest punt i seguint l'anàlisi de l'eix del reconeixement, cal reflexionar sobre la funció social de la universitat. Des de la Constitució espanyola de 1978, es va apostar pel model humboldià, que entén, entre d'altres coses, que el sistema d'educació superior ha d'integrar docència i investigació. Aquest fet ha suposat estendre un model d'institució universitària en el qual el professorat —denominat personal docent i investigador (PDI)— ha d'investigar, impartir docència i gestionar, fet distintiu del que succeeix a altres països europeus. Apostar per aquest model d'universitat, en principi, no va ser una mala decisió, la integració de la docència i de la investigació té el seu origen a l'Alemanya d'entreguerres i té el seu màxim exponent en els Estats Units. Però la implantació d'aquest fet ha suposat estendre un model d'institució universitària omnímoda, on tot el seu personal ha de fer de tot, docència i investigació; on tots els sabers, coneixements i titulacions han d'estar necessàriament en aquesta línia. Al llarg d'aquests anys, no ha importat que es tractés d'una universitat de recent creació, sense una massa crítica suficient en capital humà i en mitjans per emprendre una investigació a un nivell acceptable. Més encara, s'ha dirigit els acadèmics via incentius de carrera professional

cap a la investigació en detriment de la docència. Sense tenir prou en compte que la investigació requereix recursos de manera exponencial i que tal vegada fos més encertat concentrar esforços i no diluir-los entre tot el sistema, en favor d'una democratització de la ciència o de la investigació.

Un dels fets que no sembla afavorir el nou paradigma educatiu és que la formació del professorat i la docència no són incentivades com correspondria. Més encara, el professorat universitari sap perfectament que el balanç entre el pes de la docència i el de la investigació en el seu currículum està totalment decantat cap a la investigació. Els estudiants acudeixen a la universitat cercant, fonamentalment, formació, mentre que els seus acadèmics per poder promocionar es veuen obligats a adreçar els seus esforços principalment cap a la investigació. El binomi ensenyament-investigació és objecte de debat i d'anàlisi de manera reiterada a multitud d'articles i documents centrats en aquest dilema.

Per poder promocionar, el docent universitari ha de tenir els sexennis de recerca necessaris per fer-ho i aquests s'aconsegueixen de forma molt rigorosa i diferencien un professor d'un altre. El barem per avaluar la investigació està clarament definit i se centra, bàsicament, en la quantitat i qualitat d'articles científics i projectes de recerca. Mentre que en relació amb els aspectes docents l'escenari és bastant diferent. Els quinquennis es concedeixen, pràcticament de manera automàtica, al contrari del que succeeix en el cas dels sexennis de recerca. Aspectes tals com la formació del professorat, la innovació docent, la tutorització de l'alumnat, etc. pràcticament no tenen valor en el currículum. És veritat que la majoria de comunitats autònomes proporcionen complements específics per incentivar la qualitat i l'excel·lència en la seva tasca docent. No obstant això, el desequilibri apuntat ens convida a tenir dubtes importants sobre si aquest model és el més idoni per fer front a un dels principals reptes del procés de convergència europea, concretament al referit al canvi de paradigma educatiu i a la consideració que l'alumnat és el centre del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Un aspecte important que també cal esmentar, tal com apunta Toledo (2015), és la insuficient formació docent per part del professorat universitari, per a fer front al repte de dur a terme una implantació real de l'ECTS i un canvi en la metodologia docent cap a un aprenentatge per competències. De fet, dins el sistema educatiu espanyol, el professorat universitari és l'únic al qual no s'exigeix una formació docent específica i els processos de selecció donen més pes a la trajectòria investigadora que a la docent. Toledo (2015) també fa incidència en el nivell de competència en llengües estrangeres del professorat, el qual afecta directament sobre la internacionalització de la institució universitària i la mobilitat del professorat i de l'alumnat. No obstant això, s'ha de dir que durant el procés de convergència les universitats espanyoles han estat organitzant i incentivant fins ara activitats de formació en innovació docent en les quals el personal docent ha participat de forma voluntària.

4. CONCLUSIONS

La universitat espanyola ha aconseguit superar importants reptes sobre els tres eixos fonamentals de l'EEES: l'adopció d'una estructura llegible i comparable de titulacions, la implantació de sistemes de garantia de qualitat tant en la seva vessant interna com externa, la implantació de l'ECTS i del

SET, així com la utilització de metodologies docents més innovadores i centrades en l'estudiant. Aquest procés de convergència europea ha suposat una millora substancial en l'adaptació del nostre sistema nacional de titulacions universitàries al marc europeu, afavorint el reconeixement de títols i qualificacions, la mobilitat d'estudiants i professorat, així com una millora en la gestió, transparència i funcionament de les titulacions.

No obstant això, al llarg del present treball s'han apuntat una sèrie de dificultats que han llastat l'adaptació de la universitat espanyola a l'espai europeu i que es poden sintetitzar al voltant de l'autonomia i la governança universitària determinada per la Llei orgànica d'universitats, l'insuficient finançament d'aquest procés de convergència per part del Govern central i de les comunitats autònomes, els canvis de directrius polítiques i certs aspectes de la legislació que impedeixen, en part, l'equivalència i la comparabilitat de títols respecte a altres països, l'excessiva burocratització de certs aspectes acadèmics derivats de la implantació dels sistemes de garantia de la qualitat, així com la insuficient formació docent i reconeixement de l'activitat docent front a l'activitat investigadora del PDI de les universitats.

Tant la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE) com els responsables en matèria d'universitats de les comunitats autònomes han demanat al Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats una nova llei d'universitats i un estatut del personal docent i investigador, per tal d'adaptar la legislació a les noves demandes i reptes actuals, en el context europeu, que han de fer front les nostres universitats. Esperem que aquestes demandes i treballs de reflexió com el nostre puguin contribuir a la millora de la qualitat de la formació i de la investigació universitària del nostre país.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Recuperat 16 de juliol de 2019 a <http://www.ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area>

Bricall, J. M. (2000). *Informe universidad 2000*. Barcelona: Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.

De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Declaració de Bergen (2005). Recuperat 16 de juliol de 2019 a <http://institucional.us.es/eees/formacion/html/bergen_declaracion.htm>

Declaració de Bolonya (1999). Recuperat 16 de juliol de 2019 a <http://www.udl.cat/export/sites/universitatlleida/ca/.galleries/docs/galeria_down/Declaracio_de_Bolonya__Catala.pdf>

Declaració de Praga (2001). Recuperat 16 de juliol de 2019 a <http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf>

Estermann, T.; Nokkala, T. i Steinel, M. (ed.) (2011). *University Autonomy in Europe II: The Scorecard*. Brussels: European University Association.

Haug, G. (2011). Lliçó inaugural del curs 2011-2012 a la Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat 16 de juliol de 2019 a <https://www.uoc.edu/inaugural11/_media/haug-inaugural11-esp.pdf>

Krüger, K.; Parellada, M.; Samoilovich, D. i Sursock, A. (ed.) (2017). *La reforma de la gobernanza en los sistemas universitarios europeos. Los casos de Austria, Dinamarca, Finlandia, Francia, Países Bajos y Portugal*. Barcelona: Fundación CYD.

Magna Charta Universitatum (1988). Recuperat 16 de juliol de 2019 a <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>

Mateos, V. L. i Montanero, M. (2008). *Diseño e implantación de títulos de grado en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones i Edicions UIB.

Miras, M. T. (2013). *Propuestas para la mejora de la calidad y la eficiencia del sistema universitario español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Montaño, J. J. i Pinya, C. (2009). *Orientacions i criteris de la UIB per adaptar la docència a l'EEES*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Tarrach, R. (2011). *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana. Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la EU2015*. Bruselas: Unión Europea.

Toledo, G. (2015). «The spanish university and bologna process: considerations for this analysis». A *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), 1-23.

El sistema universitari a les Illes Balears

Lluís Ballester

Andrés Nadal

Albert Cabellos

RESUM

En el 40è aniversari de la creació de la UIB, els resultats obtinguts el curs 2017-2018 en docència, recerca i transferència palesen la fortalesa de l'activitat docent i investigadora del professorat i dels grups de recerca de la Universitat, i consoliden la UIB com la universitat generalista de referència a les Illes Balears i una de les 25 millors universitats de l'Estat. Fruit de la qualitat de la docència i de l'impacte de la recerca, la UIB ha aconseguit aquest curs posicions destacades en els rànquings universitaris i en les enquestes de qualitat acadèmica.

La resta del sistema universitari present a les Illes també ha continuat millorant la seva oferta i la capacitat docent que acredita.

RESUMEN

En el 40 aniversario de la creación de la UIB, los resultados obtenidos el curso 2017-2018 en docencia, investigación y transferencia evidencian la fortaleza de la actividad docente e investigadora del profesorado y de los grupos de investigación de la Universidad, y consolidan la UIB como la universidad generalista de referencia en las Islas Baleares y una de las 25 mejores universidades del Estado. Fruto de la calidad de la docencia y del impacto de la investigación, la UIB ha conseguido este curso posiciones destacadas en los rankings universitarios y en las encuestas de calidad académica.

El resto del sistema universitario presente en las Islas también ha continuado mejorando su oferta y la capacidad docente que acredita.

1. INTRODUCCIÓ

El curs acadèmic 2018-2019 ha tingut un caràcter especial, perquè s'ha commemorat el 40è aniversari de la Universitat de les Illes Balears. Per celebrar els 40 anys, aquest curs la UIB ha desplegat un ampli programa d'actes institucionals i d'esdeveniments culturals que han brindat la possibilitat d'aprofundir en els canvis observats a la Universitat. La política acadèmica de la UIB ha continuat prioritzant la qualitat de la docència, la innovació docent i la internacionalització dels estudis, amb una oferta de titulacions ja estabilitzada a partir de la incorporació recent dels estudis de Medicina. Però on s'ha fet un esforç especial és en la recerca i la transferència de coneixement, amb resultats molt positius de reconeixement de la recerca i amb un increment de la presència social i cultural de la UIB al seu territori de referència. L'estructura actual de la UIB està formada per 19 departaments, 7 instituts de recerca i 149 grups d'investigació.

2. EVOLUCIÓ DE L'ALUMNAT ENTRE 2011-2012 I 2018-2019

L'any acadèmic 2018-2019 la Universitat de les Illes Balears tenia matriculats 13.201 alumnes en estudis oficials, al marge d'alumnat de la UOM i d'altres ofertes formatives. En els darrers anys, el nombre d'alumnes es manté pràcticament estable, tot i la reducció (7,28%) que s'ha produït des

del curs 2011-2012 (14.238). Els darrers cinc cursos no s'han modificat els preus de les taxes, de tal manera que aquest no és l'obstacle per incrementar el nombre d'alumnes. En el curs actual s'ha rebaixat un 10% les matrícules de grau i un 15% les de màster.

Quadre 1. Evolució de la totalitat de l'alumnat matriculat a la UIB

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2018-19
Nombre d'alumnes	14.238	13.664	13.201
% (2011-2012 base 100)	100,00%	95,97%	92,7%
% variacions 2014-2019			96,6%

Font: Indicadors del pressupost de la UIB. Dades a 19 de maig de 2019
Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears
Elaboració pròpia.

La taxa bruta d'alumnat universitari, calculada com a alumnat matriculat a la UIB per cada 100 joves entre 18 i 24 anys, va augmentar moderadament entre 2011-2012 (16,78%) i 2014-2015 (17,15%). El curs 2018-2019 manté la lleugera reducció del curs anterior, i se situa en un 16,51%. S'ha de tenir en compte que no es considera tot el jovent universitari que es matricula en universitats a distància o que han sortit de les illes Balears per seguir les seves carreres. En qualsevol cas, es tracta de dades molt baixes comparativament amb altres comunitats de l'Estat.

Pel que fa a la taxa neta, es calcula com a nombre d'estudiants de 18-24 anys en ensenyaments de grau i postgrau, en relació amb la població de 18-24 anys. És a dir, només es considera l'alumnat d'aquesta franja d'edat. Segons les dades del Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (MICINN, 2019), la taxa a les illes Balears per a l'any acadèmic 2017-2018 era del 10,9%, la més baixa de totes les comunitats de l'Estat. La taxa neta per al conjunt de l'Estat era del 32,1% el mateix any acadèmic. Com els darrers anys, les comunitats de Madrid (48,6%) i Castella i Lleó (40,1%) són les que presenten taxes més altes; mentre que, a més de la nostra, les comunitats de Castella-la Manxa (12,9%) i La Rioja (16,5%) tenen menys alumnat universitari.

Quadre 2. Evolució de la taxa d'universitaris matriculats a la UIB

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2018-19
Nombre d'alumnes	14.238	13.664	13.201
Joves entre 18 i 24 anys	84.862	79.686	79.942
% universitaris per cada 100 joves	16,78%	17,15%	16,51%

Font: Indicadors del pressupost de la UIB i padró 2018 IBESTAT. Dades a 19 de maig de 2019
Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears
Elaboració pròpia.

3. DOTACIÓ DE PROFESSORAT I PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS (PAS)

La reorganització dels estudis i la diversificació de grups (desdoblament a les assignatures amb més alumnes) han significat un increment de la càrrega docent (vegeu el quadre 3). Si l'any acadèmic 2011-2012 hi havia un total de 14.954 crèdits, actualment, aquesta xifra ha augmentat fins als 17.508. Per tant, el curs 2018-2019 s'ha incrementat un 17,08% la càrrega real des de la reforma dels estudis universitaris amb la creació de l'espai europeu d'educació superior, instaurada plenament el curs 2011-2012.

Quadre 3. Càrrega docent en crèdits del professorat de la UIB

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2018-19
Càrrega docent en crèdit	14.954	16.263	17.508
% variacions 2011-2014-2018		108,75%	117,08%
% variacions 2014-2018			107,66%

Font: Indicadors del pressupost de la UIB. Dades a 19 de maig de 2019
Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears
Elaboració pròpia.

Les dedicacions del professorat són molt diferents, per aquest motiu es calcula un indicador denominat "professorat equivalent a temps complet" (vegeu el quadre 4). Tal com s'explica a la memòria del pressupost de la UIB (UIB, 2019), es calcula comptant com a 1 cada contracte amb dedicació completa. La dedicació del professorat associat s'ha calculat de la forma següent: 6 hores, 75% d'una dedicació a temps complet; 4 hores, 50%; 3 hores, 37,5%, i la resta en la mateixa proporció d'acord amb el nombre d'hores del contracte. La metodologia aplicada és la mateixa que utilitzen les universitats del Grup 9 (de les comunitats autònomes amb una sola universitat).

Les dades d'aquest indicador mostren que la dotació actual de professorat és equivalent a 972 docents a temps complet. L'increment de la dotació, ajustada a les dedicacions, és un 6,11% superior en relació amb la dotació de 2011-2012 i un 5,19% en relació amb el curs 2014-2015. L'increment de dotacions, per tant, es concentra en els darrers anys.

Quadre 4. Professorat a temps complet

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2018-19
Professorat equivalent a temps complet	916	924	972
% variacions 2011-2014-2018		100,87%	106,11%
% variacions 2014-2018			105,19%

Font: Indicadors del pressupost de la UIB. Dades a 19 de maig de 2019
Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears
Elaboració pròpia.

La interpretació de les dotacions i les possibilitats reals per desenvolupar la feina acadèmica amb qualitat, l'acabem amb el càlcul de l'indicador que relaciona les dotacions de professorat (equivalent a temps complet) amb el nombre d'alumnes (vegeu el quadre 5). L'increment de dotació del professorat durant els darrers anys ha permès anar reduint la ràtio. Si durant el període de 2011-2012 a 2014-2015 la reducció era mínima, i es passà de 15,70 alumnes per docent a temps complet a 15,03; els dos darrers cursos acadèmics la disminució ja és més notòria. Així, el curs passat hi havia 13,79 alumnes per docent i el 2018-2019, 13,58.

Quadre 5. Ràtio alumnat / professorat

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2018-19
Ràtio alumnes per professor/a	15,70	15,03	13,58
% variacions 2011-2014-2018		95,73%	86,50%
% variacions 2014-2018			90,35%

Font: Indicadors del pressupost de la UIB. Dades a 19 de maig de 2019
Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears
Elaboració pròpia.

El personal d'administració i serveis (PAS) de la UIB es configura com un dels components fonamentals per al manteniment dels processos desenvolupats a la Universitat (vegeu els quadres 6 i 7). En aquest grup, d'una elevada heterogeneïtat, s'hi inclou des dels màxims responsables de l'organització fins al personal d'administració de tots els nivells. Així mateix, aquesta varietat es pot observar en la diversitat de situacions contractuals: des de funcionaris de carrera, funcionaris interins, personal contractat de diversos tipus, laborals fixos de conveni, fins a laborals contractats.

Durant el darrer període s'ha produït una recuperació quant a la contractació de PAS. Si bé, del curs 2011-2012 al 2014-2015 hi va haver una reducció de 36 contractes i es passà de 554 a 518 treballadors, l'any acadèmic 2018-2019 se n'han recuperat 62, de manera que hi ha 580 contractes de PAS.

Quadre 6. Personal d'administració i serveis

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2018-19
TOTAL de PAS (1)	554	518	580
% variacions 2011-2014-2018		93,50%	104,69%
% variacions 2014-2018			111,97%

NOTA 1. Té en compte la totalitat del PAS, és a dir: funcionaris de carrera, funcionaris interins, funcionaris contractats, laborals fixos de conveni, laborals interins de conveni i laborals contractats

Font: Indicadors del pressupost de la UIB. Dades a 19 de maig de 2019
Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears
Elaboració pròpia.

Les ràtios ofereixen una interpretació més acurada de les dades. La ràtio que relaciona el professorat equivalent a temps complet amb el PAS ens feia observar un increment entre el 2011-2012 (1,65 docents per cada PAS) i el 2014-2015 (1,78 docents per cada PAS). El curs 2017-2018 aquesta ràtio es reduí, i s'arribà a 1,73 docents per cada PAS, i durant el curs 2018-2019, la ràtio s'ha situat en xifres similars al primer període. En qualsevol cas, la qualitat de la feina realitzada es manté no només amb la quantitat de personal, sinó també gràcies a una important política de formació i a l'estabilitat de les dotacions del PAS, amb personal de llarga trajectòria en tots els llocs de treball clau.

Quadre 7. Ràtio professorat/PAS

Curs acadèmic	2011-12	2014-15	2018-19
Ràtio professors/PAS	1,65	1,78	1,68
% variacions 2011-2014-2018		107,88%	101,82%
% variacions 2014-2018			94,38%

Font: Indicadors del pressupost de la UIB. Dades a 19 de maig de 2019
Catorze indicadors institucionals de la Universitat de les Illes Balears
Elaboració pròpia.

Una de les iniciatives més interessants, desenvolupada al llarg del curs amb el suport del Govern de les Illes Balears, és el programa SOIB Jove - Qualificats Sector Públic, cofinançat pel Fons Social Europeu i la garantia juvenil. Aquest curs s'han incorporat 75 joves titulats a grups de recerca, 8 a la Gerència i 10 a la FUEIB. Aquest personal ha permès ampliar la capacitat d'actuació dels grups i, a ells, els ofereixen una experiència laboral de bon nivell.

4. PROJECCIÓ CULTURAL I SOCIAL DE LA UIB

La UIB, com a Universitat pública, té vocació de servei a la comunitat i al territori i un compromís amb el desplegament d'un model de presència social i cultural estable i reconegut. Un component fonamental d'aquest compromís es concreta en la projecció cultural i la formació al llarg de tota la vida.

La projecció cultural i les activitats d'Universitat oberta es duen a terme, a través de la col·laboració amb entitats culturals, mitjançant la difusió de la cultura i les activitats complementàries a la docència, a la recerca i a la innovació. A través del Servei d'Activitats Culturals es desenvolupa la multiculturalitat social, amb cursos, conferències, exposicions artisticocientífiques, cinema, jornades... 182 activitats amb més de 400 agents culturals implicats i més de 8.000 assistents.

Altres iniciatives socials i culturals destacades:

- Les activitats del quarantè aniversari de la UIB han reunit prop de 1.500 assistents.

- Activitats relacionades amb l'aniversari de la mort de Josep Maria Llompart, així com cicles de conferències, com Dones que Inspiren.

- La participació de la UIB en les lligues de debat de la Xarxa Vives i del G9.

- La Coral UIB, amb la formació, investigació i divulgació de la música i el cant coral, continuarà sent una de les activitats d'excel·lència de la projecció cultural. Juntament amb les 10 corals filials, compta amb 400 veus. Realitzaren 70 concerts, amb 14.000 assistents.

- Creixent col·laboració amb l'Orquestra Simfònica de les Illes Balears. S'ha creat l'Orquestra de la UIB (OUIB), amb 24 músics, quasi tots estudiants.

- Edicions UIB ha continuat publicant en format analògic (25 llibres) i en format digital i ha participat en diverses accions de promoció institucional.

- El Servei de Biblioteca i Documentació fa una tasca de difusió cultural a través de la digitalització de molts de fons que institucions i particulars li confien.

Formació al llarg de la vida: la Universitat Oberta per a Majors ha continuat, amb la col·laboració d'institucions públiques i privades, amb el creixement i la qualitat de les seves activitats en totes les Illes. El curs 2017-2018, les seves activitats varen arribar a 2.400 persones, 1.800 de les quals eren de Mallorca. Això significa un augment d'un 84% des de 2013. S'ha continuat treballant en assignatures en línia accessibles i obertes a qualsevol alumne, en la internacionalització de la UOM i en un conjunt d'activitats de ressò social per a la celebració dels vint anys a les seus. En aquest sentit, s'ha incrementat la presència de la Universitat Oberta a Menorca, a Eivissa i a Formentera. A Menorca, a través dels cursos de la UIMIR, i a Eivissa i Formentera, a través de cursos al llarg de l'any, amb col·laboració institucional.

El reduït espai d'aquesta presentació no permet de presentar extensament les iniciatives desenvolupades, però, ja que no s'ha fet altres anys, aquesta vegada volem reconèixer les iniciatives de cooperació per al desenvolupament, impulsades per l'OCDS, amb la participació de personal docent i investigador, així com del PAS i l'alumnat en diferents àrees del món i des de diverses perspectives i sectors d'actuació:

- Coordinació de la Xarxa Espanyola d'Universitats Saludables i el Grup de Treball de la CRUE de Sostenibilitat (76 universitats).

- Concedides un total de 17 beques de pràctiques per a estudiants i 10 ajuts d'Estades Solidàries, per a estudiants i PAS, per a la mobilitat internacional en 8 països empobrits.

- Executats 16 projectes de cooperació en 7 països, amb la implicació de més de 150 membres del PAS i PDI.

- Realitzades 10 accions d'educació per al desenvolupament, per més de 40 universitaris, amb

la col·laboració de 5 entitats de les Illes Balears. A més, 5 exposicions itinerants i 11 col-laboracions de sensibilització.

- Més de 20 accions formatives de transversalització i innovació docent de l'Agenda 2030.

- Més de 450 persones i més de 90 entitats donades d'alta al Portal de voluntariat.

- Més de 2.200 participants en accions de cooperació i educació al desenvolupament i més de 730 certificats de reconeixement.

5. QUALITAT UNIVERSITÀRIA DE LA UIB

Hi ha tot un seguit de factors que han ajudat a comprovar la qualitat de la docència de la UIB, al llarg del curs, entre aquests diversos factors se'n poden destacar tres de rellevants:

- En aplicació del sistema de garantia de qualitat, s'han continuat duent a terme els processos de creació, modificació i seguiment de titulacions. Quant al procés d'acreditació, s'ha completat, amb èxit, el procés d'acreditació de tots els títols oficials de grau i màster.

- S'han aconseguit els segells europeus de qualitat EUR-ACE i EUR-INF per als títols de grau d'Enginyeria Telemàtica, Enginyeria Industrial i Enginyeria Informàtica de l'Escola Politècnica Superior.

- L'estructura dels estudis implantada amb el Procés de Bolonya ha fet que els estudis de màster oficial s'hagin anat consolidant els darrers anys com una etapa de la trajectòria acadèmica dels estudiants universitaris cada cop més demanada i necessària. En aquest context, els màsters oficials de la UIB han demostrat una gran capacitat d'atracció. La UIB presenta una oferta de màsters universitaris molt àmplia i diversificada, que abasta tots els àmbits de coneixement i les orientacions formatives (professionalitzadora, de recerca, d'especialització).

A més, es poden destacar els bons resultats de la UIB en els rànquings d'universitats realitzats per grups i organismes, que comparen diversos indicadors de la seva qualitat i agreguen les dades d'un conjunt limitat de naturalesa diversa, relatius a cada institució, seleccionats pels seus autors, sempre per raons de mesurabilitat.

Aquest interès pels rànquings, juntament amb la burocratització d'alguns processos d'anàlisi de la qualitat, ha reduït la rellevància dels processos d'avaluació institucional promoguts pels sistemes universitaris, per assegurar la qualitat institucional global i potenciar la planificació de la seva millora.

Tot i que tenen una utilitat genèrica de tipus comparatiu, el diagnòstic parcial que ofereixen aquests rànquings és poc útil per planificar la millora institucional global. El desig obsessiu de millorar la posició en els rànquings pot conduir a prioritzar l'intent de millora dels indicadors que s'avaluen i a desatendre la resta d'aspectes rellevants del sistema universitari que condicionen i defineixen la globalitat de la qualitat institucional; per descomptat, molt nombrosos i sovint no mesurables.

L'enfocament integral i la qualitat d'anàlisi de l'U-Ranking de la Fundació BBVA i l'Institut Valencià d'Investigacions Econòmiques (IVIE) han fet que, durant els darrers anys, paréssim atenció als seus resultats. La UIB ha ocupat posicions entre les millors universitats de l'Estat i ha arribat a la quarta posició el 2016-2017 pel seu rendiment global en els àmbits de la docència, la recerca i la innovació i el desenvolupament. De manera desglossada, la UIB ocupà la cinquena posició del rànquing en els àmbits de docència i de recerca, i la dotzena posició en innovació i desenvolupament tecnològic. Així mateix, l'U-Ranking destaca que les Illes Balears és una de les comunitats autònomes amb una major productivitat del sistema universitari espanyol. Concretament, és la cinquena comunitat autònoma amb un major rendiment del sistema universitari, amb un índex de rendiment situat en un 8% per sobre de la mitjana estatal.

Al marge d'aquest rànquing espanyol, se'n poden consultar altres d'internacionals. El Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR) és una organització de consultoria que ofereix assessorament en polítiques, coneixements estratègics i gestió del coneixement als governs i universitats, per millorar els resultats educatius i de recerca. Des de 2012, el CWUR publica l'únic rànquing acadèmic d'universitats global, que avalua la qualitat de l'educació, l'ocupació d'antics alumnes, la producció de recerca i les cites sense dependre de les enquestes i els enviaments de dades universitàries. Aquest rànquing començà amb l'objectiu de qualificar les cent millors universitats mundials i l'any 2014 s'amplià a les mil millors entre les divuit mil principals universitats del món. El rànquing del CWUR és, així, la classificació acadèmica més gran que es realitza.

Quadre 8. La UIB al rànquing del Centre de Classificació Universitària Mundial (CWUR)

	Posició al rànquing 2014		
Universitat (entre les mil primeres)	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	120	50,17
Universitat Complutense de Madrid	2	198	47,97
Universitat Autònoma de Barcelona	3	254	46,99
Universitat de les Illes Balears	**24**	**714**	**44,63**
Universitat de la Corunya	40	937	44,35

	Posició al rànquing 2018		
Universitat (entre les mil primeres)	Rang a Espanya	Rang mundial	Puntuació agregada (educació, impacte...)
Universitat de Barcelona	1	87	82,1
Universitat Complutense de Madrid	2	152	79,6
Universitat Autònoma de Barcelona	3	264	77,0
Universitat de les Illes Balears	**29**	**820**	**71,0**
Universitat de la Corunya	38	989	69,8

Font: http://cwur.org/
Elaboració pròpia.

Al llarg dels darrers anys la UIB es manté entre les mil millors universitats del món i entre les trenta millors de l'Estat. Tot i que aquest darrer any ha baixat algunes posicions tant nacionalment com internacionalment, ha augmentat la puntuació agregada en relació amb les tasques realitzades. Aquestes dades confirmen que la UIB manté els bons resultats assolits els darrers anys, gràcies a l'esforç de la comunitat universitària i malgrat les mancances de finançament del sistema universitari de les illes Balears.

6. INSERCIÓ LABORAL DELS TITULATS UNIVERSITARIS DE LA UIB

Segons les principals conclusions de l'estudi titulat: Anàlisi de la inserció laboral dels titulats universitaris a la Universitat de les Illes Balears, La taxa dels titulats de grau de la Universitat de les Illes Balears se situa en el 77 per cent quan fa tres anys que han acabat els estudis. La taxa del primer any després d'haver titulat ja és del 65 per cent i augmenta amb el temps. La taxa d'inserció de l'any 2013-14 va ser del 61 per cent just un any després d'haver conclòs els estudis, i augmenta fins al 77 per cent dos anys més tard. A mesura que avancen els cursos, la taxa s'incrementa. En concret, la taxa d'inserció s'apuja al voltant de 8 punts percentuals per cada any extra que passa, i s'observa que cada promoció obté un nivell d'inserció al voltant de dos punts percentuals superiors al de la promoció prèvia, fet atribuïble a la millora del context macroeconòmic.

L'estudi recull les dades dels titulats a partir del curs 2011-12 i fins al 2016-17, amb especial interès en les d'aquest darrer curs, que és l'últim del qual es disposa informació concloent. El seguiment de la inserció en el mercat laboral es fa mitjançant registres administratius i s'analitzen quatre períodes de temps: l'any de finalització dels estudis i els tres següents. Per conèixer la inserció laboral dels titulats universitaris s'han creuat dades dels quatre anys de seguiment de les persones matriculades i de les titulades a la UIB amb diferents fitxers d'informació laboral: afiliacions a la Seguretat Social, SOIB, padró, etc.

Altres conclusions rellevants indiquen que el percentatge de graduats afiliats per compte propi és més aviat baix. A més, els darrers anys s'observa una disminució del pes de treballadors autònoms, probablement perquè la bona situació del mercat de treball afavoreix la contractació per compte d'altri i desincentiva els joves a decantar-se per l'autoocupació. Per sexe, el nombre de dones autònomes és gairebé la meitat del dels homes.

El perfil de la inserció de les persones titulades de grau mostra, en el cas de les dones, una taxa igual o lleugerament superior a la masculina. I, per edat, en general, així com augmenta l'edat de la persona, també creix la taxa d'inserció. La taxa d'inserció un any després de la titulació i per branca de coneixement, tot i que experimenta lleugeres variacions segons el curs analitzat, mostra uns valors que superen el 60 per cent en les ciències de la salut, les ciències socials i jurídiques, i en enginyeria i arquitectura. En canvi, arts i humanitats i ciències mostren taxes inferiors al 50 per cent.

Al voltant de la meitat dels graduats que estan donats d'alta a la Seguretat Social tenen, l'any següent d'haver acabat els estudis, un contracte indefinit. Quant a la jornada de treball, quasi dos de cada tres titulats de grau fan jornada completa i la majoria dels qui fan jornada parcial són dones.

Pel que fa als estudis que garanteixen millor inserció, conclouen que les branques de coneixement que tenen més pes de persones graduades en grups de cotització adequats a la seva formació (grups 1 i 2) són: ciències de la salut, arts i humanitats, i enginyeria i arquitectura.

7. UNED, UOC I CENTRE UNIVERSITARI ALBERTA GIMÉNEZ (CESAG-COMILLAS)

Tot i que la proliferació d'universitats amb estudis a distància (com la UNIR, per exemple) fa que no es pugui dir que es parla de la resta de l'oferta formativa universitària per als ciutadans de les Illes Balears, sí que es fa un recull de l'oferta proposada per les universitats que més alumnes i més tradició tenen a les nostres illes. Aquestes són dues universitats a distància: Universitat Oberta de Catalunya i UNED, i el CESAG-Comillas.

Estudis a la UOC

Els darrers cinc anys s'ha consolidat el canvi de titulacions entre els antics títols de diplomat i llicenciat i els nous títol de grau. Tot i això, la UOC ha augmentat la quantitat d'alumnes matriculats. L'increment als màsters universitaris és una constant en aquesta universitat, ja que ha duplicat la quantitat d'alumnes matriculats. Però també cal destacar que, sobretot el darrer any, s'han incrementat les matrícules als estudis de grau. Això consolida la UOC ja no sols com una de les grans universitats per cursar-hi màsters i estudis de postgrau sinó també com una oferta important per als estudis de grau. Als estudis de doctorat, a les Illes Balears, la UOC encara s'ha de consolidar.

Quadre 9. Alumnat de la UOC

	2013-2014			2018-2019		
Tipus de titulació	**Dones**	**Homes**	**Total**	**Dones**	**Homes**	**Total**
Titulacions homologades LRU	214	173	**387**			
Graus EEES	582	661	**1.243**	1.419	1.279	**2.698**
Màsters universitaris	146	127	**273**	592	383	**975**
Doctorat		1	**1**	0	0	**0**
Postgrau propi				94	82	**176**
Centre d'Idiomes Moderns				133	91	**224**
Altres				38	20	**58**
Total	**942**	**962**	**1.904**	**2.276**	**1.855**	**4.131**

Aquest increment d'alumnes es veu de forma més clara en el nombre de les incorporacions al centre, que aquests darrers sis anys s'ha més que duplicat. En aquestes noves incorporacions, i en la matrícula general dels diferents estudis, el nombre de dones matriculades és superior al nombre d'homes.

Quadre 10. Alumnat de la UOC de nova incorporació. Valors absoluts						
	2013-2014			2018-2019		
Noves incorporacions	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total
Menys de 25 anys	62	36	**98**	158	106	264
De 25 a 40 anys	133	151	**284**	259	179	438
Més de 40 anys	48	45	**96**	92	95	187
Total	**243**	**232**	**475**	**509**	**380**	**889**

Una dada significativa és la franja d'edat dels alumnes que es matriculen a la UOC. Com es pot veure, la UOC no és l'opció triada pels alumnes que inicien els estudis universitaris abans dels 25 anys, però sí que s'ha de destacar que el percentatge d'alumnes que trien aquesta opció ha crescut molt en comparació amb fa sis anys. En contrapartida, els alumnes amb edats compreses entre els 25 i els 40 anys han davallat quasi 20 punts percentuals. Aquestes edats són les d'inclusió laboral més gran, per la qual cosa es pot suposar que els estudiants d'aquestes edats comparteixen la seva activitat laboral amb l'activitat formativa, cosa bastant lògica en uns estudis a distància. Però veiem que la UOC, si bé segueix amb una vessant de segona formació, també està captant molts d'alumnes d'edats baixes, en què la formació inicial té més pes. Tot i això, també cal destacar que els alumnes matriculats amb més de 40 anys és ara la franja d'edat amb menys estudiants matriculats de nova incorporació, tot i que les variacions són poques.

Quadre 11. Alumnat de la UOC de nova incorporació. Valors percentuals						
	2013-2014			2018-2019		
Noves incorporacions	Dones	Homes	Total	Dones	Homes	Total
Menys de 25 anys	6,6	4,0	**10,6**	17,8	11,9	29.7
De 25 a 40 anys	31,0	34,0	**65,1**	29,1	20,11	49,3
Més de 40 anys	11,8	12,5	**24,3**	10,3	10,7	21,0
Total	**49,5**	**50,5**	**100,0**	**57,3**	**42,7**	**100,0**

Quant a l'oferta formativa de la UOC, el creixement ha estat important. Cal destacar que els estudis de grau s'han incrementat els darrers sis anys (i sobretot aquest darrer curs, en què s'han incorporat deu graus més), que han desaparegut els estudis de diplomatura i llicenciatura, i que s'ha produït un augment molt significatiu del nombre de màsters universitaris que s'hi proposen, i quasi s'hi ha duplicat l'oferta.

També cal destacar la posada en marxa de títols propis de la UOC, amb deu estudis oferts.

Quadre 12. Estudis oferts per la UOC		
	2013-2014	2018-2019
Total de titulacions homologades LRU	19	0
Total de graus EEES	15	25
Total de màsters universitaris	28	43
Doctorat en Societat de la Informació i del Coneixement	1	0
Total de postgraus propis		9
Centre d'Idiomes Moderns		1

Estudis a la UNED

Com a Universitat pública a distància, la UNED està consolidada a les Illes Balears amb un volum d'alumnes que no ha deixat de créixer de forma lenta però contínua els darrers anys. S'ha de destacar que els màsters universitaris són els mateixos per a tot l'Estat. Aquí sols farem referència als estudis que es realitzen a la seu de la UNED a les Illes Balears.

Quadre 13. Evolució d'alumnes de la UNED, 2012-2018				
Curs	Mallorca	Menorca	Eivissa i Formentera	Total
2012-13	43.446	1.105	1.473	13.993
2013-14	11.847	1.121	1.515	14.483
2014-15	12.079	1.139	1.552	14.770
2015-16	12.207	1.151	1.569	14.927
2016-17	12.460	1.182	1.584	15.226
2017-18	12.522	1.198	1.596	15.316

L'oferta formativa reglada s'ha mantingut els darrers anys amb poques variacions, tot i que s'ha adaptat als nous currículums. Tot i això, s'ha de tenir present que la UNED ofereix gran quantitat de cursos de formació permanent i d'estudis de postgrau que es fan a distància.

Quadre 14. Oferta formativa de la UNED		
	Oferta formativa 2012-13	Oferta formativa 2017-18
Accés 25 i 45	1	1
Diplomatures	3	0
Llicenciatures	16	0
Enginyeries	7	0
Graus	27	28

Del curs 2012-2013 al curs 2017-2018 la quantitat d'alumnes matriculats a la UNED, com s'ha dit, s'ha incrementat, però, sobretot, el que ha canviat és el tipus d'estudis que aquests alumnes hi realitzen. Es veu una baixada d'alumnes en ensenyaments de grau i accés i un augment dels ensenyaments propis (CUID, màster oficial, Educació permanent), que fa que el total d'alumnes de la UNED tingui aquesta tendència a l'alça.

Quadre 15. Uned. Nombre d'estudiants per illes. Curs 2012-2013

Estudis	Mallorca	Menorca	Eivissa i formentera	Total
Graus	3138	285	405	3828
Llicenciatures	338	33	55	426
Diplomatures	98	17	16	131
Enginyeries	27	3	5	35
Accés 25 i 45	655	54	164	873
CUID	446	8	13	467
UNED Sènior	43			43
Formació contínua	32	-	-	32
Màsters oficials	113	3	8	124
Educació permanent	6.525	702	807	8034
Total	**11.415**	**1.105**	**1.473**	**13.993**

Quadre 16. Uned. Nombre d'estudiants per illes. Curs 2017-2018

Estudis	Mallorca	Menorca	Eivissa i formentera	Total
Graus	2909	266	428	3603
Accés	358	33	71	515
CUID	182	17	27	226
Màsters oficials	141	9	12	162
Educació permanent	8.932	873	1.058	10.863
Total	**12.522**	**1.198**	**1.596**	**15.316**

Com es pot observar, hi ha un increment en la quasi totalitat dels estudis per illes. Però, com s'ha destacat, baixa la quantitat d'alumnes de grau, tot i que l'augment de l'Educació permanent és bastant significatiu i el compensa.

Quant a les franges d'edat dels estudiants de la UNED, d'una forma similar al que passa a la UOC, els alumnes solen ser de més edat que a les universitats presencials, tot i el petit increment, aquests darrers anys, dels alumnes menors de 25 anys.

Quadre 17. Uned. Franges d'edat de l'alumnat de la uned

Percentatge per diferents franges d'edat i sexe. Curs 2012-2013				
Estudis	**<26**	**26-35**	**36-45**	**>45**
Accés	3,8	65,04	28,85	2,29
Llicenciatures, diplomatures i enginyeries	1,20	25,47	43,93	29,40
Graus	11,51	38,53	32,89	17,07
Total dels estudis	**9,29**	**40,48**	**33,65**	**16,58**

Mitjana d'edat per tipus d'estudi i sexe. Curs 2012-2013			
	Homes	**Dones**	**Total**
Accés 25	32,98	32,76	32,81
Accés 45	50,66	50,34	50,47
Llicenciatures, diplomatures i enginyeries	37,30	33,58	36,94
Graus	37,30	36,54	36,58
Total dels estudis	**37,48**	**36,04**	**36,84**

Percentatge per diferents franges d'edat i sexe. Curs 2017-2018				
Estudis	**<26**	**26-35**	**36-45**	**>45**
Accés 25	8,18	59,08	8,90	3,84
Graus	11,84	29,05	31,16	27,94
Total dels estudis	**11,45**	**32,30**	**30,92**	**25,33**

Mitjana d'edat per tipus d'estudi i sexe. Curs 2017-2018			
	Homes	**Dones**	**Total**
Accés 25	33,55	32,11	32,83
Accés 45	52,41	50,31	50,83
Graus	38,29	35,94	38,33
Total dels estudis	**38,00**	**35,83**	**36,88**

Estudis al CESAG-Comillas

El Centre d'Educació Superior Alberta Giménez fou una de les primeres institucions d'educació superior per a la formació de mestres a les Illes Balears. Des de fa quatre anys ha passat a estar associada a la Universitat Pontifícia de Comillas, de manera que és la primera universitat privada a les Illes Balears.

La quantitat d'alumnes que trien aquesta opció no és molt gran, si es compara amb la UIB o amb la resta de les universitats a distància, tot i que s'hi ofereixen estudis que no es poden cursar a la UIB.

El curs 2017-2018 encara hi havia alumnes que depenien de la UIB i d'altres que ja eren de la Universitat de Comillas. Tot i això, la desconnexió total del CESAG-Comillas amb la UIB no trigarà gaire a succeir, ja que la quantitat d'alumnes que encara hi cursen títols de la UIB és molt baixa.

Quadre 18. Cesag. Nombre d'estudiants de grau. Curs 2017-2018

Graus 2017-2018. Nombre d'alumnes	UIB	Comillas
Grau d'Educació Infantil	22	48
Grau d'Educació Primària	10	59
Doble grau d'Ed. Infantil i Primària	-	73
Grau de Comunicació Audiovisual	4	47
Grau de Periodisme	6	31
Grau de Publicitat i Relacions Públiques	-	41
Doble grau de Periodisme i Comunicació Audiovisual	-	57
Grau de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport		93
Total	**42**	**449**

A més, el CESAG-Comillas ofereix una formació de postgraus i els estudis de DECA, que capaciten per impartir l'assignatura de Religió Catòlica.

Quadre 19. Cesag. Nombre d'estudiants de postgrau. Curs 2017-2018

Postgraus 2017-18	Nombre d'alumnes
Especialista en Evangelització Social Media	6
Expert universitari en Direcció de Centres Escolars Concertats	35
Especialista en Direcció de Comunicació i Mitjans Digitals en l'Empresa Turística	-
Total	**41**
DECA 17/18 (en línia)	**114**

Aquestes tres universitats permeten a l'alumnat de les Illes Balears seguir estudis superiors més enllà de la UIB i complementen i enriqueixen l'oferta formativa superior a les Illes Balears. També s'ha de tenir en compte la possibilitat de cursar estudis superiors al Conservatori Superior de Música i a l'Escola Oficial d'Idiomes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

MICINN (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-2019*. Madrid: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

UIB (2019). *Memòria del Pressupost 2019*. Palma: UIB.

Grans professionals sense cap tipus de reconeixement oficial

Joan Antoni Sancho

RESUM

Aquest article pretén descriure de manera detallada el procediment per acreditar les competències professionals adquirides a través de l'experiència laboral o de vies no formals de formació, tot amb la intenció de difondre en el sector educatiu, i per extensió a la ciutadania en general, un procés en general molt desconegut però de gran utilitat per a professionals amb dilatada experiència en el seu sector i que no disposen de cap titulació relacionada amb el seu treball. Un reconeixement que al final millora la qualitat a les diverses professions i permet potenciar la formació contínua al llarg de la vida professional.

RESUMEN

Este artículo pretende describir de manera detallada el procedimiento para acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, todo con la intención de difundir en el sector educativo, y por extensión a la ciudadanía en general, un proceso en general muy desconocido, pero de gran utilidad para profesionales con dilatada experiencia en su sector y que no disponen de ninguna titulación relacionada con su trabajo. Un reconocimiento que al final mejora la calidad en las diversas profesiones y permite potenciar la formación continua a lo largo de la vida profesional.

1. INTRODUCCIÓ

Hi ha moltes persones a qui, per diverses circumstàncies, la vida els ha portat a exercir una professió sense cap tipus de formació prèvia.

Tal volta perquè abandonaren uns estudis pels quals no sentien cap motivació, que no eren el que es pensaven o el que volien o perquè el nivell era massa elevat per a la formació prèvia de què disposaven. O, potser, sí que eren uns estudis que desenvoluparen i assoliren amb un gran nivell de capacitació, però després no varen poder inserir-se laboralment i es dedicaren a altres assumptes, professions.

Són les mateixes persones que varen començar des de baix, des de zero, d'aprenents, i a poc a poc varen començar a assolir unes competències professionals. Varen aprendre dedicant-hi hores, dedicant-hi esforços, apuntant-se a cursets, observant molt com ho feien les persones que feia anys que exercien una professió i en sabien; molt d'aprenentatge per imitació, per observació. Amb el temps s'han convertit en uns grans professionals, fins i tot en referents, en *mestres*, en el sentit de disposar de la sapiència suficient per ensenyar altra gent, però així i tot ningú oficialment no els ha reconegut aquesta competència dins la seva professió.

És aquí on cobra sentit el procediment d'acreditació de competències professionals adquirides a través de l'experiència laboral i els aprenentatges no formals de formació, i és aquí on entra en joc l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears, l'IQPIB.

Aquest procediment d'acreditació és una qüestió desconeguda per la gran majoria de la ciutadania i, fins i tot, per la comunitat educativa: és complex i, massa sovint, difícil d'explicar. En aquest procediment és on conflueixen dos mons, l'acadèmic i el laboral, amb termes i llenguatges molt específics i tècnics que intentarem explicar de la manera més entenedora possible en aquest article.

A l'article hi ha tres blocs ben diferenciats:

- Al primer s'exposa què és l'IQPIB, els organismes que hi estan relacionats i es fa referència al Sistema integrat de formació professional i al Catàleg nacional de les qualificacions professionals.

- Al segon bloc s'explica tot el relacionat amb el procediment per acreditar les competències professionals adquirides a través de l'experiència laboral o de vies no formals de formació.

- Al tercer bloc s'exposen resultats estadístics de diferents convocatòries del procediment, amb un darrer apartat amb enllaços d'interès i de normativa i legislació de referència.

BLOC 1
2. QUÈ ÉS L'IQPIB?

L'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB) és un òrgan adscrit a la conselleria competent en matèria d'educació. Funcionalment depèn de la direcció general competent en matèria de formació professional i del Consell de Formació Professional de les Illes Balears.

És un òrgan que, com d'altres de la Conselleria d'Educació, té una estructura específica i disposa de certa autonomia —un exemple molt pràctic és que disposa de logotip propi. Altres organismes de la Conselleria d'Educació i Universitat amb una situació similar són l'Institut Balear d'Infraestructures i Serveis Educatius (IBISEC), l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) o l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar (CONVIVÈXIT).

Aquest fet implica que l'IQPIB té uns objectius i unes funcions establertes molt concretes i determinades normativament, la qual cosa implica que actuï com a instrument tècnic dotat de capacitat i independència de criteris.

L'IQPIB es va crear el 2001,[1] i és el mateix decret de creació que estableix que és l'òrgan encarregat de l'estructura de les qualificacions i d'establir i mantenir el sistema integral de les qualificacions professionals a les Illes Balears en el nivell de qualitat i valoració social. Indica, igualment, que té com a objectiu promoure i dur a terme actuacions i estudis encaminats a l'enfortiment, el desenvolupament i la millora de la formació professional.

Des del començament de l'IQPIB n'han estat directors Joan Estaràs, en dues ocasions, Carmen Oliver i Consuelo Ortega, i del 2015 ençà l'IQPIB és dirigit per Joan Antoni Sancho.

3. SISTEMA DE GESTIÓ DE QUALITAT DE L'IQPIB

La normativa obliga l'IQPIB a disposar d'un sistema de gestió de qualitat que permeti assegurar l'assoliment dels objectius, les finalitats i els principis establerts a la legislació que en regula el funcionament. Indica, igualment, que el sistema ha de preveure l'avaluació de tots els aspectes que incideixen en el procediment i que s'ha de verificar a través d'avaluacions internes i auditories externes que puguin contribuir a un procés de millora contínua.

L'IQPIB, des de l'octubre de 2017, està certificat per AENOR i disposa d'un sistema de gestió de qualitat conforme a la norma ISO 9001, actualment actualitzat a la ISO 9001:2015.

La norma ISO 9001, Sistema de gestió de la qualitat, promou que les organitzacions que la implantin adoptin un enfocament basat en processos per assolir la millora contínua. D'aquesta forma s'aplica el cicle PDCA (o planificar, fer, comprovar i actuar), que garanteix que se cerquin les millors formes per d'adaptar-se a les necessitats dels qui reben el servei, millorar en tots els camps de l'organització i augmentar la qualitat del servei.

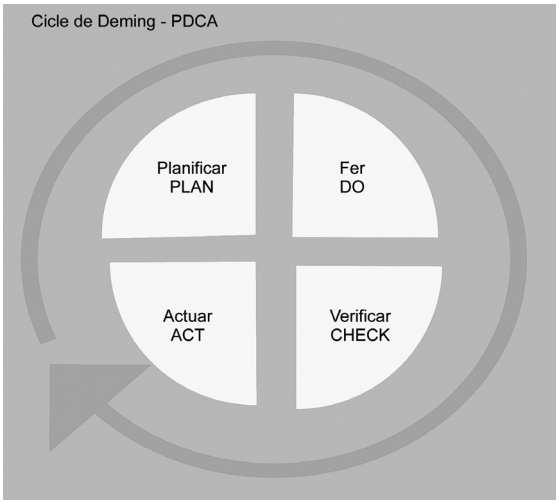


Figura 1. *Cicle de Dming*

4. EL CONSELL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

És un òrgan molt relacionat amb l'IQPIB. L'any 2000 es crea i es regula el Consell de Formació Professional de les Illes Balears com a òrgan consultiu, de participació institucional i d'assessorament del Govern de les Illes Balears respecte de tota la formació professional.[2] Com a tal està adscrit a la Conselleria de Treball del Govern de les Illes Balears i està presidit alternativament, mitjançant una rotació anual, pels consellers d'Educació i de Treball. Al ple del Consell hi ha representada l'Administració, les organitzacions empresarials i les organitzacions sindicals.

Els objectius principals que estableix la normativa, entre d'altres, són la interrelació, la cooperació i la integració dels tres subsistemes que actualment concorren en la formació professional —és a dir, la inicial/reglada, l'ocupacional i la contínua—; l'elaboració i el seguiment del Pla General de la Formació Professional de les Illes Balears, i l'establiment de criteris de prioritat i de distribució de les partides procedents del Fons Social Europeu en matèria de formació professional en tots els seus àmbits.

Ja al decret de creació del Consell de Formació Professional l'any 2000 s'indicava que "es preveu la creació de l'Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears, que s'adscriurà a la Conselleria d'Educació i Cultura".

La relació de l'IQPIB amb el Consell de Formació Professional és molt estreta; per exemple, aquest participa com a òrgan assessor i consultiu en la planificació de les convocatòries de procediments d'acreditació de competències professionals emetent un informe amb caràcter previ a l'aprovació de cada convocatòria, així com en el seguiment i l'avaluació del desenvolupament i els resultats d'aquest procediment.[3]

El director de l'IQPIB ha de ser designat pel conseller competent en matèria d'educació, d'acord amb el conseller de treball i amb l'informe preceptiu del Consell de Formació Professional de les Illes Balears.[2]

A l'àmbit estatal hi ha el Consell General de Formació Professional (CGFP), creat l'any 1986,[4] que és l'òrgan consultiu i de participació institucional de les administracions públiques, amb la participació de les organitzacions empresarials i sindicals, i d'assessorament del Govern de l'Estat en matèria de formació professional. Aquest està adscrit al Ministeri d'Ocupació i Seguretat Social. El CGFP és l'òrgan rector de l'INCUAL i determina quines són les seves funcions directives com a tal.

5. L'INSTITUT NACIONAL DE LES QUALIFICACIONS (INCUAL)

A escala nacional hi ha l'Institut Nacional de les Qualificacions (INCUAL), que depèn orgànicament de la Direcció General de Formació Professional i, a la vegada, aquesta depèn del Ministeri d'Educació i Formació Professional i, funcionalment, del Consell General de la Formació Professional. Es va crear l'any 1999. Per tant, l'INCUAL té com a missió fonamental elaborar i actualitzar el Catàleg nacional de qualificacions professionals, que és el referent que permet la integració entre els sistemes de formació professional en l'àmbit educatiu i de la formació professional per a l'ocupació, així com per a l'acreditació de les competències professionals adquirides per l'experiència laboral i aprenentatges no formals.[5]

Figura 2. *IQPIB-INCUAL*

6. EL SISTEMA INTEGRAT DE QUALIFICACIONS I FORMACIÓ PROFESSIONAL

Per explicar el procediment d'acreditació de competències professionals, primer hem de fer referència al sistema integrat de qualificacions i formació professional.

D'una banda, la formació professional del sistema educatiu, dependent de la Conselleria d'Educació i Universitat, estructurada en formació professional bàsica, cicles formatius de grau mitjà i cicles formatius de grau superior, estudis conduents a un títol.

D'altra banda, la formació professional per a l'ocupació, dependent de la Conselleria de Treball, Comerç i Indústria, estudis conduents a un certificat de professionalitat com a instrument d'acreditació oficial en l'àmbit de l'Administració laboral. Els certificats de professionalitat acrediten una qualificació del Catàleg nacional de les qualificacions i, igualment que els títols del sistema educatiu, tenen caràcter oficial i validesa a tot el territori nacional.

La primera formació és la que s'imparteix als instituts d'educació secundària (IES) i centres integrats de formació professional (CIFP) de manera habitual, no obstant això, la segona també s'imparteix de manera puntual, malgrat que no generalitzada, a aquests centres públics. Posteriorment tornarem a fer referència a títols i certificats de professionalitat.

Dins el sistema integrat hi ha, igualment, l'acreditació de competències professionals, de la qual es parla al bloc 2.

Figura 3. *Sistema integrat*

7. EL CATÀLEG NACIONAL DE LES QUALIFICACIONS PROFESSIONALS

El marc que s'utilitza per establir els títols i els certificats de professionalitat que constitueixen les ofertes de formació professional, així com per avaluar, reconèixer i acreditar les competències professionals adquirides a través de l'experiència laboral o de vies no formals de formació és el Catàleg nacional de les qualificacions professionals (CNCP), regulat mitjançant el reial decret de l'any 2003.[4] L'Institut Nacional de les Qualificacions (INCUAL) és el responsable d'elaborar-lo i mantenir-lo actualitzat. El Catàleg està estructurat en 26 famílies professionals.

En relació amb el Catàleg, la normativa indica que ha d'identificar i definir les qualificacions professionals més significatives que, en cada moment, requereixi el sistema productiu, sense que això

suposi la regulació de l'exercici professional o l'atribució en exclusiva d'unes determinades funcions a qualificacions concretes, ni que afecti el contingut de les relacions laborals. Es considera un punt que cal tenir clar i a les diverses convocatòries del procediment de l'IQPIB s'especifica que, en qualsevol cas, l'acreditació de les competències professionals no implica l'obtenció de l'habilitació per a la professió. Per obtenir-la, s'ha de complir la normativa que regula l'exercici de l'activitat professional corresponent.

El Catàleg Nacional de les Qualificacions Professionals (CNCP) està estructurat en 26 famílies professionals

Activitats físiques i esportives	Imatge personal
Administració i gestió	Indústries alimentàries
Agrària	Indústries extractives
Arts gràfiques	Informàtica i comunicacions
Arts i artesanies	Instal·lació i manteniment
Comerç i màrqueting	Marítimopesquera
Edificació i obra civil	Química
Electricitat i electrònica	Sanitat
Energia i aigua	Seguretat i medi ambient
Fabricació mecànica	Serveis socioculturals i a la comunitat
Fusta, moble i suro	Tèxtil, confecció i pell
Hoteleria i turisme	Transport i manteniment de vehicles
Imatge i so	Vidre i ceràmica

Figura 4. *Famílies professionals*

8. NIVELLS DE QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL

Hi ha cinc nivells de qualificació professional, i els que afecten directament els procediments que desenvolupam a l'article són els tres primers:

Nivell 1. Competència en un conjunt reduït d'activitats de treball relativament simples corresponents a processos normalitzats, amb coneixements teòrics i capacitats bàsiques d'aplicació pràctiques.

Nivell 2. Competència en un conjunt d'activitats professionals ben determinades, amb la capacitat d'utilitzar-ne els instruments i les tècniques pròpies, que es refereixen principalment a un treball d'execució que pot ser autònom dins el límit de les tècniques citades. Requereix coneixements dels fonaments tècnics i científics de l'activitat i capacitat de comprensió i aplicació del procés.

Nivell 3. Competència en un conjunt d'activitats professionals que requereixen el domini de diverses tècniques i que poden ser executades de forma autònoma. Comporta responsabilitat de coordinació i supervisió de treball tècnic especialitzat. Exigeix la comprensió dels fonaments tècnics i científics de les activitats i l'avaluació dels factors del procés i de les seves repercussions econòmiques.

Malgrat que no és coincident totalment, per comprendre els diferents nivells serveix com a referència la comparació amb els estudis de formació professional reglat del sistema educatiu: formació professional bàsica, cicles de grau mitjà i cicles de grau superior, conduents al títol professional bàsic, de tècnic i de tècnic superior respectivament.

Els nivells corresponents al 4 i 5 no s'han desenvolupat i correspondrien a nivells universitaris.

9. QUÈ ÉS UNA QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL?

La definició de qualificació professional indica que és un conjunt de coneixements i capacitats que permeten l'exercici de l'activitat professional conforme a les exigències de la producció i l'ocupació. Seria el que es necessita saber per poder exercir una professió determinada.

10. UNITATS DE COMPETÈNCIA

Cada qualificació professional s'organitza en unitats de competència, conegudes com a UC. La unitat de competència és l'agregat mínim de competències professionals susceptible de reconeixement i acreditació parcial. De fet, seria dividir tot el conjunt de tasques que implica l'exercici d'una professió en diferents porcions. Les unitats de competència estan formades per agrupacions de realitzacions professionals (RP).

Cada unitat de competència porta associat un mòdul formatiu o professional en què es descriu la formació necessària per adquirir aquesta unitat de competència; o sigui, què és el que caldria estudiar si en fos el cas per dominar, per saber exercitar correctament una part de la professió.

Per elaborar les ofertes formatives amb la formació professional del sistema educatiu i la formació professional per a l'ocupació amb els corresponents títols de formació professional o certificats de professionalitat, s'utilitzen el conjunt d'unitats de competència que formen la qualificació professional corresponent.

11. ESTRUCTURA D'UNA QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL

Les qualificacions professionals que s'incorporin al Catàleg nacional de qualificacions professionals han de contenir, almenys, els elements següents, sense que això constitueixi una regulació de l'exercici professional:

a) Les dades d'identificació de la qualificació, a les quals han de figurar la denominació oficial, la família professional a la qual s'inclou, el nivell de la qualificació i un codi alfanumèric.

b) La competència general, que descriu de forma abreujada la comesa i les funcions essencials del professional.

c) Les unitats de competència que corresponen a la qualificació.

d) L'entorn professional, en el qual s'indica, amb caràcter orientador, l'àmbit professional, els sectors productius i les ocupacions o llocs de treball relacionats.

e) La formació associada, estructurada en mòduls formatius.

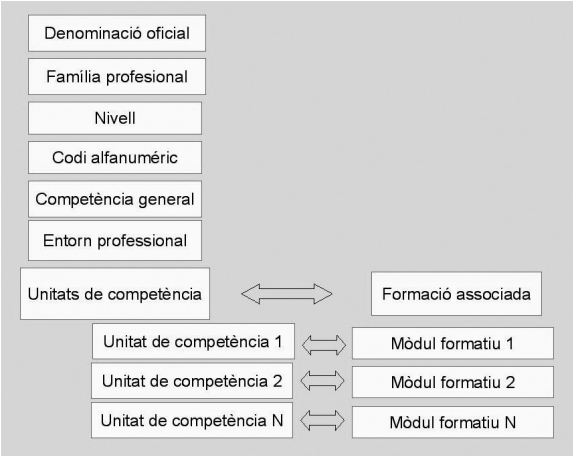


Figura 5. *Estructura qualificació professional*

Res millor que utilitzar un exemple per explicar tots els elements que conté una qualificació professional:

a) La denominació oficial és *Cuina*, la família professional *Hoteleria i Turisme*, el nivell de qualificació és el 2 i el codi alfanumèric *HOT093_2*.

b) La competència general de la qualificació professional de cuina indica, com a petit resum de les tasques fonamentals de la professió, el següent:

Desenvolupar els processos de preelaboració, preparació, presentació i conservació d'elaboracions culinàries i definir ofertes gastronòmiques senzilles aplicant amb autonomia les tècniques corresponents i aconseguir la qualitat i els objectius econòmics establerts respectant les normes i pràctiques de seguretat i higiene en la manipulació alimentària.

c) Aquesta qualificació conté cinc unitats de competència, que són les següents:

UC0711_2. Actuar sota normes de seguretat, higiene i protecció ambiental en hostaleria.

UC0259_2. Definir ofertes gastronòmiques senzilles, fer l'aprovisionament i controlar consums.

UC0260_2. Preelaborar i conservar tota classe d'aliments.

UC0261_2. Preparar elaboracions bàsiques de múltiples aplicacions i plats elementals.

UC0262_2. Preparar i presentar els plats més significatius de les cuines regionals d'Espanya i de la cuina internacional.

d) L'entorn professional, amb l'especificació de l'àmbit professional, els sectors productius, i les ocupacions i els llocs de treball rellevants:

Àmbit professional
Desenvolupa la seva activitat professional en el departament de cuina en entitats de natura pública o privada amb independència de la seva forma jurídica, de qualsevol dimensió i dedicades a l'hostaleria. Desenvolupa la seva activitat professional per compte d'altri i depèn funcionalment o jeràrquicament d'un superior, encara que també pot treballar per compte propi en petits establiments de restauració. Pot tenir personal a càrrec en ocasions, per temporades o de forma estable. En el desenvolupament de l'activitat professional s'apliquen els principis d'accessibilitat universal i disseny universal o disseny per a totes les persones d'acord amb la normativa aplicable.

Sectors productius
Aquesta qualificació se situa en el sector productiu de l'hostaleria, en el subsector de la prestació de serveis de menjars i begudes, en els quals es desenvolupen processos d'aprovisionament, preelaboració, elaboració i distribució d'elaboracions culinàries. També poden desenvolupar les seves funcions en qualsevol altre sector productiu en el qual es desenvolupin aquest tipus de processos.

Ocupacions i llocs de treball rellevants (els termes de la següent relació d'ocupacions i llocs de treball s'utilitzen amb caràcter genèric i omnicomprensiu de dones i homes)

- Caps de partida
- Cuiners
- Preparadors d'aliments infantils
- Preparadors de precuinats i cuinats
- Cuiners de vaixell

e) I, per acabar, la formació associada, estructurada en mòduls formatius.

Formació associada (810 hores)

Mòduls formatius

MF0711_2. Seguretat, higiene i protecció ambiental en hostaleria (60 hores)

MF0259_2. Ofertes gastronòmiques senzilles i sistemes d'aprovisionament (90 hores)

MF0260_2. Preelaboració i conservació d'aliments (240 hores)

MF0261_2. Tècniques culinàries (240 hores)

MF0262_2. Productes culinaris (180 hores)

12. CONTINGUT I ESTRUCTURA DE LES UNITATS DE COMPETÈNCIA (UC)

Per acabar de definir l'estructura d'una qualificació professional, entrarem amb més detall a les unitats de competència. Aquestes contenen els elements següents:

a) Les dades d'identificació, en les quals figuren la denominació, el nivell i el codi assignat.

b) Les realitzacions professionals (RP), enteses com a elements de la competència que estableixen el comportament esperat de la persona, en forma de conseqüències o resultats de les activitats que desenvolupa.

c) Els criteris de realització, que expressen el nivell acceptable de la realització professional que satisfà els objectius de les organitzacions productives i constitueix una guia per a l'avaluació de la competència professional.

d) El context professional, que descriu, amb caràcter orientador, els mitjans de producció, els productes i els resultats del treball, la informació utilitzada o generada i aquells elements de natura anàloga que es considerin necessaris per emmarcar la realització professional.

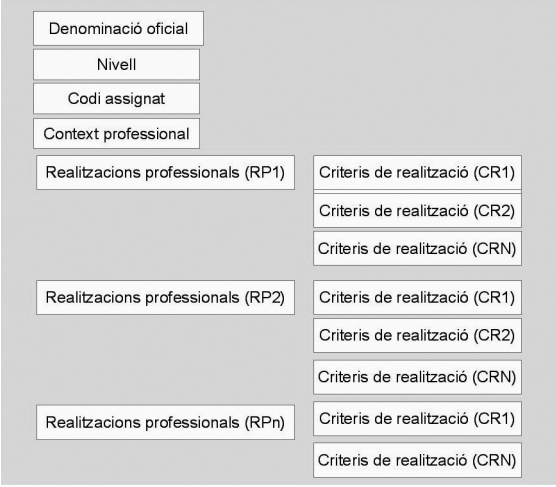


Figura 6. *Estructura d'una unitat de competència*

Continuant amb la qualificació professional de Cuina com a exemple (Cuina, HOT093_2), i de les cinc unitats de competència, agafarem la UC0259_2, Definir ofertes gastronòmiques senzilles, fer l'aprovisionament i controlar consums.

Comencem amb el punt *a)*: aquí la denominació és "definir ofertes gastronòmiques senzilles, fer l'aprovisionament i controlar consums"; el nivell és el 2, i el codi assignat UC0259_2.

Quant al punt *b)*, en aquesta UC hi ha tres realitzacions professionals (RP):

- RP1. Dissenyar ofertes gastronòmiques senzilles en termes de menús, cartes o anàlegs, de manera que resultin atractives per als clients i en funció dels objectius econòmics de l'establiment de restauració.

- RP2. Sol·licitar i emmagatzemar les mercaderies que resultin necessàries per cobrir les exigències de producció de l'oferta gastronòmica senzilla i perquè es compleixin els objectius econòmics de l'establiment.

- RP3. Col·laborar en l'obtenció dels costos dels plats de l'oferta gastronòmica dissenyada, en funció dels consums a proveïdors i de les vendes efectuades.

A l'apartat *d)* es fa referència als criteris de realització. Cada realització professional (RP) disposa dels seus criteris de realització (CR). A l'exemple utilitzat, a la UC0259_2, Definir ofertes gastro-

nòmiques senzilles, fer l'aprovisionament i controlar consums, dins l'RP1 (dissenyar ofertes gastronòmiques senzilles en termes de menús, cartes o anàlegs, de manera que resultin atractives per als clients i en funció dels objectius econòmics de l'establiment de restauració), hi ha set criteris de realització (CR):

- CR1.1. Les ofertes gastronòmiques senzilles es determinen, tenint en compte:

  - Els mitjans físics, humans i econòmics.
  - El tipus de local i la seva ubicació.
  - Les necessitats i gustos dels clients potencials.
  - El subministrament de les matèries primeres.
  - El tipus de servei que s'ha de dur a terme.
  - Un bon equilibri, tant en la varietat com en l'ordre i els costos.
  - L'estacionalitat dels productes, entre d'altres.

- CR1.2. Les pautes bàsiques de dietètica i nutrició, quan sigui necessari elaborar un plat amb una composició nutricional determinada o substituint-ne algun dels ingredients, s'apliquen seguint les indicacions de personal qualificat.

- CR1.3. La qualitat de les matèries primeres es determina, col·laborant amb qui correspongui, en funció de les característiques qualitatives identificades prèviament a la fitxa d'especificació tècnica.

- CR1.4. Les fitxes d'especificació tècnica s'actualitzen periòdicament en el suport establert i d'acord amb els canvis que s'han produït al mercat i a l'oferta gastronòmica de l'establiment.

- CR1.5. La roda d'ofertes gastronòmiques senzilles o els suggeriments del dia es proposen tenint en compte tant els productes de temporada com la possible incorporació d'articles nous.

- CR1.6. El sistema de rotació de les ofertes senzilles dissenyades s'estableix, en col·laboració amb qui correspongui, de manera que permet canviar-les segons l'evolució dels hàbits i gustos de la clientela.

- CR1.7. La col·laboració en la presentació impresa de les ofertes gastronòmiques senzilles s'efectua proposant denominacions suggeridores per a les elaboracions culinàries que la componen.

I, per acabar, l'apartat *d)* en aquesta UC (recordem la UC0259_2) indica el següent:

Context professional, amb tres subapartats:

Mitjans de producció
Equips i programes informàtics específics. Equips i instruments de mesura. Magatzems. Equips de

refrigeració. Matèries primeres, mercaderies i material de condicionament i etiquetatge. Oferta gastronòmica de l'establiment.

Productes i resultats
Oferta gastronòmica senzilla dissenyada. Fitxes d'especificació tècnica actualitzades. Col·laboració a l'establiment del sistema de rotació de l'oferta gastronòmica. Propostes de denominacions suggeridores per als plats de cuina de l'oferta de l'establiment. Full de comanda formalitzat. Registre emplenat amb les dades corresponents a recepció, emmagatzematge i distribució de les mercaderies en els suports establerts. Col·laboració per a l'obtenció de costos i consums.

Informació utilitzada o generada
Mitjans de documentació culinària (revistes del sector, informació digital). Pautes bàsiques de dietètica i nutrició. Ordres de treball. Estoc d'existències i de les previsions de producció. Manuals de funcionament d'equips, maquinària i instal·lacions per a recepció i emmagatzematge de mercaderies. Instruccions de seguretat, ús i manipulació de productes de neteja. Documents normalitzats com comunicats de consum, vals de comandes, albarans i fitxes de magatzem. Taules de temperatures de conservació d'aliments. Normativa aplicable de manipulació d'aliments, mediambiental i de riscos laborals.

BLOC 2. EL PROCEDIMENT PER ACREDITAR LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS ADQUIRIDES A TRAVÉS DE L'EXPERIÈNCIA LABORAL O DE VIES NO FORMALS DE FORMACIÓ

13. PER QUÈ AQUEST PROCEDIMENT?

Com s'ha dit a la introducció, molts de treballadors no han pogut aprofitar les possibilitats de formació dels dos sistemes (educació i ocupació) i han adquirit les seves competències professionals mitjançant l'experiència professional o la formació no formal. Per tant, tenen les competències professionals, estan capacitats per desenvolupar una activitat professional, però no disposen de cap acreditació oficial.

14. FINALITAT DEL PROCEDIMENT

Es poden descriure nombroses finalitats del procediment; per exemple, millorar la integració laboral, la promoció professional i el reconeixement social dels candidats, o fomentar la cultura de l'aprenentatge permanent, la formació al llarg de la vida i, en aquest sentit, afavorir la reincorporació dels candidats als sistemes educatius. És un fet que les empreses requereixen treballadors eficients i que millorin contínuament la seva qualificació professional per poder atendre els canvis constants del sistema productiu. També s'inclou com a finalitat afavorir la lliure circulació de treballadors dins la Unió Europea. Dins tots aquests aspectes és important el de la millora del reconeixement social dels candidats pel que representa de millora de l'autoestima personal i potencia, entre d'altres, el fet de voler continuar la formació, voler continuar uns estudis.

15. COM ÉS EL PROCEDIMENT?

És un procediment estructurat que permet comprovar (avaluar), mitjançant l'aportació documental i la realització de diferents tipus de proves, si n'és el cas, si una persona és capaç de desenvolupar de manera competent les funcions pròpies d'una professió tal com estan especificades al Catàleg nacional de les qualificacions professionals (CNCP), amb els criteris de realització (CR) i realitzacions professionals (RP) corresponents.

S'anomena *candidat* la persona que participa en el procediment. El procediment valora l'experiència professional segons el referent: les unitats de competència de la qualificació professional. En cap moment es jutja la professionalitat del candidat, només es valora si sap fer el que indica la qualificació professional. Un candidat pot fer una feina excel·lent en el seu lloc de feina, però pot estar, per exemple, limitat a unes tasques molt concretes i específiques, i això no garanteix una avaluació positiva en aquest procediment. Un exemple molt aclaridor podria ser el d'un mecànic de cotxe que sols treballa amb la reparació de pneumàtics o el d'un cuiner que treballa en una pizzeria; aquests treballadors poden ser uns excel·lents professionals, però no podrien demostrar en el procediment que són competents a totes les unitats de competència (UC) de què consta la qualificació professional a la qual aspiren.

El procediment té tres fases. Després de la inscripció hi ha una fase d'assessorament en la qual un assessor assignat l'informarà i aconsellarà perquè tengui més possibilitats de superar la fase d'avaluació. La fase d'avaluació és la segona, i aquí una persona avaluadora assignada comprovarà amb diferents instruments la competència professional del candidat. I una darrera etapa del procediment d'acreditació de la competència professional en la qual es lliurarà l'acreditació de les UC superades en el procés d'avaluació.

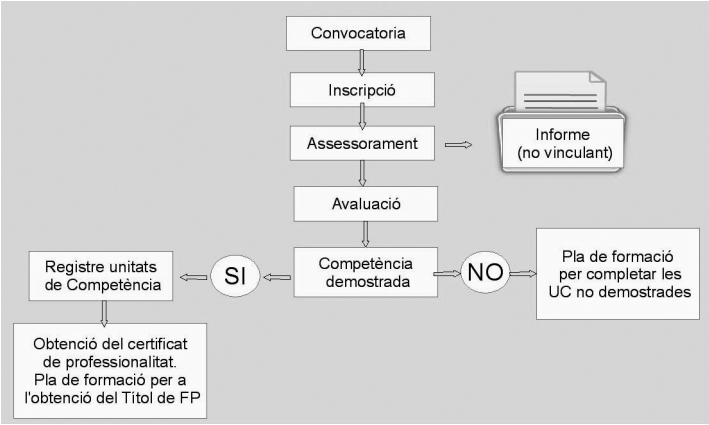


Figura 7. *Procediment d'acreditació*

16. QUÈ ES POT ACONSEGUIR PARTICIPANT EN EL PROCEDIMENT?

Primerament i fonamentalment un certificat d'acreditació de les unitats de competència (UC) de la qualificació professional en què s'ha inscrit i que han resultat demostrades a la fase d'avaluació.

A partir d'aquesta acreditació, si han resultat demostrades totes les UC d'una qualificació professional i aquesta té un certificat de professionalitat, es pot sol·licitar a les oficines del Servei d'Ocupació de les Illes Balears (SOIB).

Un certificat de professionalitat també es pot obtenir cursant els mòduls professionals de què consta. Una opció a tenir en compte és que si no s'han superat totes les UC en el procés d'acreditació de la qualificació professional, en el cas de les demostrades es pot sol·licitar l'exempció del mòdul formatiu per només cursar les no demostrades i completar així la resta de la formació per obtenir el certificat de professionalitat.

17. CERTIFICAT DE PROFESSIONALITAT

És l'acreditació oficial de les qualificacions professionals del Catàleg nacional a l'àmbit de l'Administració laboral que acredita la capacitació per al desenvolupament d'una activitat laboral. Configura un perfil professional entès com a conjunt de competències professionals identificable en el sistema productiu, reconegut i valorat en el mercat laboral.

18. TÍTOL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

L'altra opció fa referència al títol de formació professional. Acredita les qualificacions i competències adquirides per la via formal i assegura un nivell de formació que inclou competències professionals, personals i socials. En l'àmbit del sistema educatiu, els títols de formació professional són el de tècnic auxiliar, el de tècnic i el de tècnic superior, que s'obtenen mitjançant els ensenyaments de formació professional bàsica i dels cicles formatius de grau mitjà i de grau superior.

Si en el procés d'acreditació de les competències professionals es tenen com a demostrades (acreditades) totes les unitats de competència que recull el títol, ja sigui de tècnic o de tècnic superior, això permetrà convalidar els mòduls professionals associats a aquest títol. La condició és que per sol·licitar convalidacions primerament s'han de matricular al cicle formatiu corresponent i, per a això, és necessari reunir els requisits d'accés.

Els requisits d'accés als ensenyaments de formació professional són els següents:

- Per al títol de tècnic auxiliar és necessari haver cursat el primer cicle de l'ESO.
- Per al títol de tècnic és necessari estar en possessió del títol de graduat en educació secundària (ESO), el de tècnic auxiliar o estudis equivalents, o haver superat la prova d'accés corresponent.
- Per al títol de tècnic superior és necessari estar en possessió del títol de batxiller, de grau mitjà o estudis equivalents, o haver superat la prova d'accés corresponent.

19. QUAN ES CONVOCA EL PROCEDIMENT I AMB QUINES QUALIFICACIONS PROFESSIONALS?

La normativa indica que hi ha d'haver una convocatòria a l'any, però els darrers anys s'han efectuat anualment dues convocatòries. Els criteris que se segueixen per establir quines qualificacions es convoquen són els següents:

– Peticions individuals, que es poden fer a la pàgina web de l'IQPIB o per escrit. Aquí la dificultat que es presenta és que hi sol haver moltes peticions, però de molts tipus de qualificacions, cosa que dificulta que es pugui concretar en unes de determinades que representin un nombre significatiu de peticions. Aquest nombre no té perquè ser gaire elevat per poder prendre'l en consideració.

– Llistes de reserva de convocatòries anteriors. Si en una convocatòria anterior hi ha més demandes que places ofertes i queden suficients candidats sense opció de formar part del procés, és un factor per repetir la qualificació a una pròxima convocatòria.

– Peticions d'agents socials. En aquest cas són importants les peticions que arriben de confederacions empresarials i sindicats, perquè amb la seva proximitat al món laboral coneixen de primera mà les necessitats dels diferents sectors perquè els treballadors puguin disposar de l'acreditació.

– Administració pública. Ja sigui de diferents conselleries del Govern de les Illes Balears, com dels consells insulars o dels ajuntaments. Aquí s'inclouen les peticions del SOIB. Com s'ha comentat anteriorment, hi ha una coordinació molt important amb el SOIB i és un interlocutor que també coneix de molt a prop les possibles necessitats dels diferents sectors productius de les Illes Balears.

– Normativa que hi obligui. Hi ha moments en què una norma, autonòmica o estatal, estableix que els treballadors, per poder exercir la seva professió, han de disposar de l'acreditació de la qualificació professional corresponent. Quan es dona aquesta situació la norma estableix uns terminis perquè hi hagi el temps suficient que permeti que es puguin dur a terme les convocatòries per cobrir les necessitats del col·lectiu determinat. Així ha passat amb les qualificacions professionals, per exemple, d'educació infantil o de transport sanitari.

20. CONVOCATÒRIES DEL PROCEDIMENT

Les convocatòries són resolucions del conseller d'Educació i Universitat i es publiquen al BOIB i a la pàgina web de l'IQPIB. Entre d'altres aspectes s'hi indiquen:

- els requisits de participació,
- les taxes,
- les qualificacions professionals i el nombre de places convocades,
- les fases del procediment,
- les seus de cada qualificació professional,
- la presentació de la documentació,
- la sol·licitud d'inscripció al procediment,
- la inscripció i el desenvolupament de la fase d'assessorament,
- la inscripció i el desenvolupament de la fase d'avaluació,
- el pla de formació,
- la fase d'acreditació i registre de la competència professional,

- les compensacions econòmiques per a les persones designades com a membres de les comissions d'avaluació i,
- com a annex, cadascuna de les qualificacions professionals que es convoquen amb indicació de la família professional, el nivell, el codi, el reial decret que la regula, les places convocades, la relació de cadascuna de les unitats de competència, el reial decret que regula el certificat de professionalitat i/o el títol de formació professional, si n'és el cas, i la relació de seus, principal a Mallorca i auxiliars a Menorca i Eivissa-Formentera, constituïdes per instituts d'educació secundària (IES) o centres integrats de formació professionals (CIFP).

21. SOL·LICITUD D'INSCRIPCIÓ AL PROCEDIMENT

En el termini establert a la convocatòria corresponent, les persones interessades a participar han d'emplenar la sol·licitud d'inscripció telemàtica, a la qual s'accedeix a través de la pàgina web de l'IQPIB. Posteriorment la sol·licitud d'inscripció i la resta de documentació acreditativa, com és el cas de l'experiència laboral en les unitats de competència de les qualificacions professionals que es volen acreditar, s'han de presentar on indiqui la convocatòria. Dins el canvi i la millora constant del procés la tendència és que no es tramiti cap a l'Administració, ni conseqüentment després cap a les comissions avaluadores, cap document en paper, de manera que tot es faci digitalment; això implica que el ciutadà haurà d'escanejar en un futur tots els documents i adjuntar-los en el mateix moment de la inscripció telemàtica.

La inscripció també implica el pagament d'unes taxes, que es fa directament en el mateix procés d'inscripció telemàtica, en connexió amb l'Agència Tributària de les Illes Balears (l'any 2018 eren de 5,55 €).

22. REQUISITS PER A LA PARTICIPACIÓ

Les persones que vulguin participar en el procediment han de complir els requisits següents:

- Tenir la nacionalitat espanyola, haver obtingut el certificat de registre de ciutadania comunitària o la targeta de familiar de ciutadà de la Unió Europea, o ser titular d'una autorització de residència o de residència i treball a Espanya en vigor, en els termes establerts en la normativa espanyola d'estrangeria i immigració.

- Tenir l'edat corresponent, així com l'experiència laboral o formació relacionada amb les unitats de competència de les qualificacions professionals que es volen acreditar, d'acord amb el que figura a continuació:

Nivell I	
Edat	18 anys complerts.
Experiència laboral	Almenys 2 anys, amb un mínim de 1.200 hores treballades en total els darrers 10 anys.
Formació	Almenys 200 hores de formació relacionada amb les unitats de competència els darrers 10 anys.

Nivells 2 i 3	
Edat	20 anys complerts.
Experiència laboral	Almenys 3 anys, amb un mínim de 2.000 hores treballades en total els darrers 10 anys.
Formació	Almenys 300 hores de formació relacionada amb les unitats de competència els darrers 10 anys.

En el cas que el nombre de sol·licituds que compleixin els requisits sigui inferior al nombre de places establertes a la convocatòria, totes les persones que compleixen els requisits resulten admeses en el procediment.

Si el nombre de sol·licituds és superior al nombre de places establert en la convocatòria, s'ha d'aplicar un barem que s'especifica a les diferents convocatòries.

23. QUI NO POT PARTICIPAR EXPRESSAMENT EN EL PROCEDIMENT?

A les diferents convocatòries s'especifica que no poden participar en el procediment les persones que es troben en una de les condicions següents:

a) Tenir un títol de formació professional o un certificat de professionalitat que contingui les unitats de competència a les quals es vol presentar en aquesta convocatòria.

b) Estar matriculat, en el moment de la inscripció, en una oferta formativa del sistema educatiu o una acció formativa per a l'ocupació que contengui unitats de competència per a les quals sol·licita l'avaluació i l'acreditació.

c) Estar participant en un procediment d'acreditació de competències professionals en el qual les unitats de competència siguin les mateixes que se sol·liciten a la convocatòria de què es tracti.

24. FASE D'ASSESSORAMENT

Un aspecte no menys important del procediment és la necessitat de recordar que els candidats admesos al procediment que apareixen a les llistes definitives s'han d'inscriure en un nou termini establert a la convocatòria a la fase següent, la d'assessorament.

La característica principal d'aquesta fase és, d'una banda, que els candidats han de preparar el dossier amb tota la documentació relativa a l'historial professional i formatiu relacionat amb les unitats de competència que s'han d'avaluar, d'acord amb els criteris establerts al manual per a l'elaboració del dossier que es troba disponible a la pàgina web (posteriorment s'expliquen les característiques del dossier).

En aquest moment s'assigna un assessor al candidat, el qual és un professional habilitat per a aquesta tasca relacionada amb les unitats de competència. L'assessor assignat es posa en contacte amb el candidat, preferentment per correu electrònic, per presentar-se i establir un primer contacte.

L'assessor revisa i proposa, si escau, millorar i completar la documentació rellevant per a la descripció del perfil i la trajectòria professional de la persona candidata (dossier, qüestionaris d'autoavaluació, comprovació de la formació, etc.). Aquest aconsella el candidat sobre la conveniència o no d'inscriure's a l'avaluació de determinades unitats de competència i l'informa sobre la formació complementària necessària per acreditar les UC. En acabar, elabora un informe d'assessorament, que no és vinculant. Independentment de l'opinió de l'assessor, el candidat pot decidir sempre si s'inscriu a la fase d'avaluació.

Totes aquestes actuacions es concreten en almenys una entrevista presencial i potser alguna comunicació per correu electrònic o per via telefònica.

25. QUÈ ÉS EL DOSSIER?

El dossier professional del candidat és una recopilació ordenada de totes les evidències documentals que presenta que demostren que ha adquirit les competències que vol acreditar. És obligatori en el procediment de valoració de la competència professional i té com a principal finalitat facilitar la tasca dels assessors i avaluadors. El dossier s'ha de presentar en el moment de fer la inscripció a la fase d'assessorament.

Al dossier es recull de manera ordenada tota la informació documentada tant de l'experiència professional com de les activitats formatives que ha desenvolupat el candidat al llarg de la seva vida professional.

En el procés d'acreditació el primer que rep el dossier és l'assessor, que una vegada revisat podrà proposar al candidat suggeriments, tant de la composició com de les mancances que pugui detectar per demostrar determinades unitats de competència, i redactarà per la seva banda un informe orientatiu. Després, a la fase d'avaluació, el dossier serà un document clau per a l'avaluador per establir la demostració de les corresponents unitats de competència de què consta la qualificació, la necessitat de fer proves simulades, etc.

Perquè la documentació que recull el dossier estigui organitzada s'estableixen unes instruccions tant pel que fa a la carpeta física que la conté com un índex de com ordenar tota la documentació.

La documentació hauria d'estar formada, entre d'altres, per exemple, per una carta de presentació manuscrita que indiqui qui es presenta, a què es presenta, quins mèrits aporta, el currículum, documents fotogràfics de la pròpia activitat professional —si és possible—, documents per justificar l'historial professional (vida laboral, certificats d'empresa, descripció d'una jornada laboral, etc.), documentació que justifiqui la formació realitzada i el qüestionari d'autoavaluació.

26. FASE D'AVALUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA PROFESSIONAL

Les persones que hagin finalitzat la fase d'assessorament han de presentar la inscripció a la fase d'avaluació a les unitats de competència que considerin. Com ja s'ha dit, independentment de l'informe de l'assessor, que no és vinculant, el candidat pot sol·licitar l'avaluació de les unitats de competència (pot estar d'acord amb els consells de l'assessor o no). A la inscripció s'ha de fer constar expressament a quines unitats de competència s'inscriu perquè l'avaluació de la competència professional de la persona candidata s'ha de fer de cadascuna de les unitats de competència a les quals s'ha inscrit.

En aquesta fase s'assigna al candidat un avaluador, que és el professional especialista habilitat com a tal que analitza el dossier presentat i l'informe de l'assessorament. Igual que en la fase anterior, una vegada que es publiquen les llistes definitives dels admesos a la fase d'avaluació l'avaluador assignat es posa en contacte amb el candidat, preferentment per correu electrònic per presentar-se i establir un primer contacte. Aquesta avaluació té com a objecte comprovar si es demostra la competència professional requerida en les realitzacions professionals, en els nivells establerts en els criteris de realització i en una situació de treball, real o simulada, fixada a partir del context professional.

Almenys una de les intervencions amb l'avaluador ha de ser presencial. L'avaluador informa el candidat amb anterioritat, i durant el termini que marca la convocatòria, del lloc i l'hora en què tindrà lloc l'entrevista o entrevistes establertes. El lloc és preferentment el centre seu que s'indica a la convocatòria per a cadascuna de les qualificacions professionals, i que habitualment és un institut d'educació secundària o un centre integrat de formació professional on s'imparteixen estudis de formació professional de la família professional convocada, per si fos necessari la utilització de les seves instal·lacions en cas que l'avaluador dugués a terme algun tipus de prova pràctica.

L'avaluador aplica les proves necessàries per a cada candidat segons el seu perfil (entrevista professional, prova pràctica professional de competència, simulació de situacions professionals, observació en el lloc de treball, qüestionari, etc.) i reflecteix al final els resultats en una acta d'avaluació en què indica les unitats de competència (UC) demostrades o no demostrades.

27. FASE D'ACREDITACIÓ I REGISTRE DE LA COMPETÈNCIA PROFESSIONAL

Als candidats que superin el procés d'avaluació se'ls expedeix una acreditació de cadascuna de les unitats de competència (UC) en què hagin demostrat la seva competència professional. L'expedició de l'acreditació correspon a l'IQPIB. Les acreditacions s'inscriuen en un registre de caràcter estatal per a les unitats de competència (UC) acreditades.

El candidat rep al final del procés un pla de formació i orientació sobre com completar la formació per obtenir un certificat de professionalitat o un títol de formació professional.

Si s'acrediten totes les UC es pot sol·licitar l'expedició del certificat de professionalitat corresponent. Si s'acredita alguna de les UC es pot sol·licitar l'exempció del mòdul formatiu associat. També

es podria matricular al cicle formatiu corresponent (si té els requisits d'accés) i, després, es pot sol·licitar la convalidació dels mòduls professionals associats a les UC acreditades.

28. QUI SÓN ELS ASSESSORS O AVALUADORS?

Els professionals que participen en el procés com a assessors o avaluadors són experts en les UC objecte d'acreditació de la qualificació professional corresponent i han rebut la formació necessària per obtenir l'habilitació. La normativa especifica quins són els requisits per ser assessor i/o avaluador.

Els requisits que han de concórrer en tot cas per obtenir l'habilitació per exercir les funcions d'assessorament i/o avaluació són:

a) Tenir una experiència d'almenys quatre anys en algun dels col·lectius següents: professorat pertanyent als cossos de catedràtics, professorat d'ensenyament secundari o tècnics de formació professional, amb atribució docent en la família professional corresponent; formadors especialitzats en les unitats de competència que s'especifiquin, i professionals experts en les unitats de competència que s'especifiquin.

b Superar un curs de formació específica organitzat per l'IQPIB.

29. CURSOS D'HABILITACIÓ PER A ASSESSORS O AVALUADORS

L'IQPIB, amb una periodicitat d'un per any com a mínim, convoca cursos. Formalment el nom és *curs de formació específica:* per a l'habilitació com a assessors i avaluadors de les unitats de competència de diverses qualificacions professionals o per al procediment de reconeixement de les competències professionals adquirides per experiència laboral o vies no formals de formació.

Una vegada publicada la convocatòria hi ha un procés d'inscripció telemàtica, amb una presentació de documentació relacionada principalment amb la justificació d'experiència laboral, la qual ha de permetre una possible selecció en el cas que hi hagi més inscripcions que places ofertes.

El curs té com a finalitat dotar les persones participants dels coneixements i les eines necessàries per tal de poder actuar com a assessors, avaluadors o membres d'una comissió d'avaluació en els procediments d'acreditació de competències per l'experiència professional o vies no formals de formació que es convoquin.

A les darreres convocatòries el curs tenia una durada total de 60 hores de formació semipresencial. S'utilitzava la plataforma educativa Moodle, i 5 sessions eren de formació presencial obligatòries.

Cal indicar, igualment, que l'habilitació que reben les persones que superen el curs té tota la validesa a l'efecte de les convocatòries del procediment d'acreditació de les competències professionals que facin tant l'Administració general de l'Estat com les diferents comunitats autònomes.

30. COM PUC SABER SI DISPÒS DE LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS PER SUPERAR AMB ÈXIT EL PROCEDIMENT?

Utilitzant eines disponibles, com és el cas dels qüestionaris d'autoavaluació per als treballadors. L'INCUAL ha dissenyat uns qüestionaris de cada qualificació professional i de cada unitat de competència, que són de gran utilitat per conèixer un mateix si disposa de les competències professionals per presentar-se amb possibilitats al procés d'acreditació.

Els qüestionaris permeten, amb la descripció que es fa d'una tasca determinada, contestar amb quatre possibles opcions, i es demana que es contesti amb el domini que es consideri més ajustat. Aquestes són:

1. No ho sé fer.
2. Ho puc fer amb ajuda.
3. Ho puc fer sense necessitar ajuda.
4. Ho puc fer sense necessitar ajuda, i fins i tot podria formar un altre treballador.

Per exemple:

1.1. Determinar les ofertes gastronòmiques senzilles, tenint en compte:

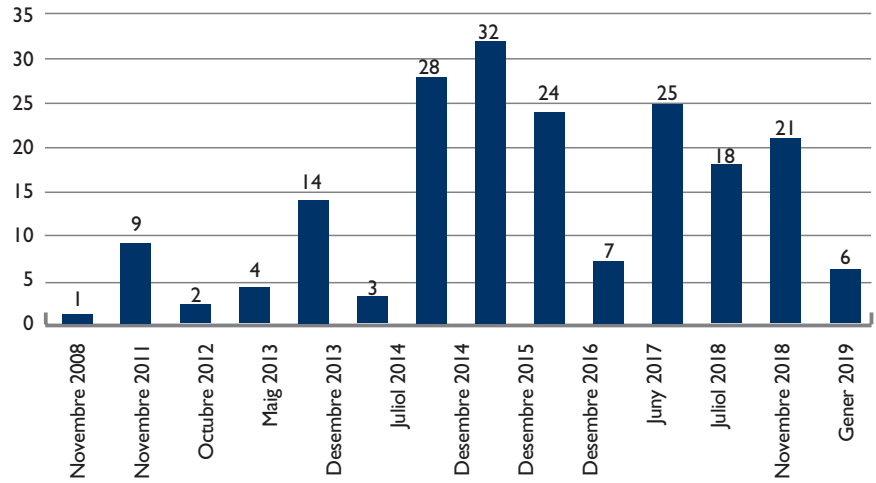
- Els mitjans físics, humans i econòmics.
- El tipus de local i la seva ubicació.
- Les necessitats i gustos dels clients potencials.
- El subministrament de les matèries primeres.
- El tipus de servei que s'ha de dur a terme.
- Un bon equilibri, tant en la varietat com en l'ordre i els costos.
- L'estacionalitat dels productes, entre d'altres.

Aquí s'hauria de contestar amb una de les quatre opcions possibles. En acabar el qüestionari d'autoavaluació el mateix ciutadà pot valorar quina és la seva competència professional. Per exemple, si hi ha majoritàriament respostes de 3 i 4, amb moltes possibilitats d'èxit podria obtenir l'acreditació professional. En canvi, si majoritàriament són 1 i 2, possiblement necessiti tenir més experiència o formació abans d'inscriure's al procediment.

BLOC 3

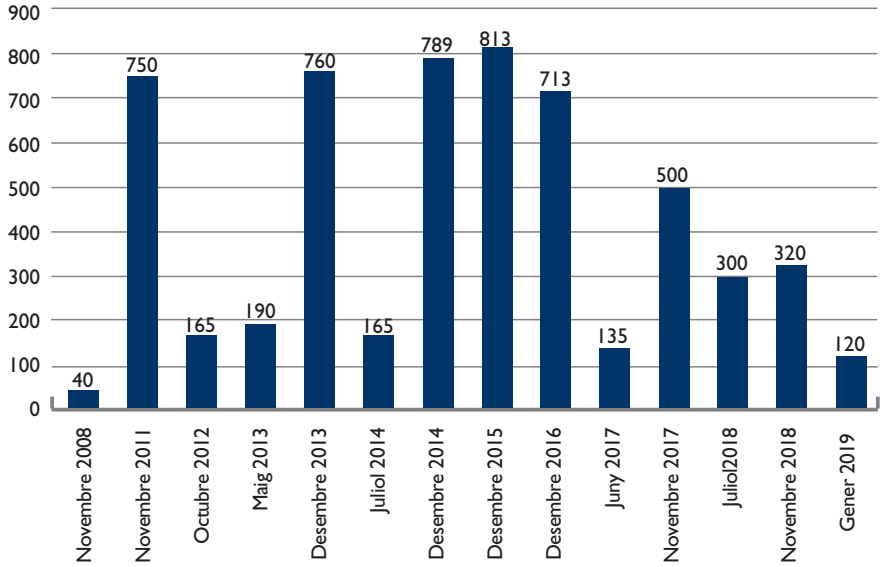
31. ESTADÍSTIQUES: NOMBRE DE CONVOCATÒRIES

Gràfic 1: Nombre de qualificacions convocades



32. ESTADÍSTIQUES: NOMBRE DE PLACES

Gràfic 2: Nombre de places convocades



33. RELACIÓ DE TOTES LES QUALIFICACIONS QUE S'HAN CONVOCAT EN DIFERENTS CONVOCATÒRIES REALITZADES DES DE L'ANY 2008 FINS AL GENER DE 2019

	CODI	QUALIFICACIÓ	nombre de convocatòries
1	ADG084_3	Administració de recursos humans	2
2	ADG305_1	Operacions auxiliars de serveis administratius i generals	1
3	ADG306_1	Operacions de gravació i tractament de dades i documents	1
4	ADG307_2	Activitats administratives de recepció i atenció al client	1
5	ADG308_2	Activitats de gestió administrativa	5
6	ADG309_3	Assistència a la direcció	1
7	ADG310_3	Assistència documental i de gestió en despatxos i oficines	1
8	AFD096_2	Socorrisme en instal·lacions aquàtiques	1
9	AFD097_3	Condicionament físic a sala d'entrenament polivalent	1
10	AFD159_2	Guia per itineraris de baixa i mitja muntanya	2
11	AFD162_3	Condicionament físic en grup amb suport musical	1
12	AFD338_2	Guia per barrancs secs o aquàtics	1
13	AFD340_2	Socorrista en espais aquàtics naturals	4
14	AFD539_3	Coordinació de serveis de socorrisme a instal·lacions i espais naturals aquàtics	2
15	AGA164_1	Activitats auxiliars en vivers, jardins i centres de jardineria	1
16	AGA168_2	Instal·lació i manteniment de jardins i zones verdes	1
17	AGA345_2	Repoblacions forestals i tractaments silvícoles	1
18	AGA348_3	Gestió i manteniment d'arbres i palmeres ornamentals	1
19	AGA399_1	Activitats auxiliars en conservació i millora de muntanyes	1
20	AGA457_2	Activitats de floristeria	1
21	AGA488_3	Assistència a l'atenció clínica en centres veterinaris	1
22	COM411_1	Activitats auxiliars de magatzem	1
23	COM412_1	Activitats auxiliars de comerç	1
24	COM631_2	Activitats de gestió del petit comerç	1
25	ELE043_2	Muntatge i manteniment d'infraestructures de telecomunacions en edificis	1
26	ELE189_2	Muntatge i manteniment de sistemes de telefonia i infraestructures de xarxes locals de dades	1
27	ELE255_1	Operacions auxilars de muntatge d'instal·lacions electrotècniques i de telecomunacions en edificis	1
28	ELE257_2	Muntatge i manteniment d'instal·lacions elèctriques de baixa tensió	6
29	ENA261_2	Muntatge i manteniment d'instal·lacions solars fotovoltaiques	1
30	ENA472_2	Muntatge, posada en servei, manteniment, inspecció i revisió d'instal·lacions receptores i aparells de gas	1

CODI		QUALIFICACIÓ	nombre de convocatòries
31	HOT091_1	Operacions bàsiques de cuina	2
32	HOT092_1	Operacions bàsiques de restaurant i bar	2
33	HOT093_2	Cuina	5
34	HOT094_3	Recepcio	1
35	HOT095_3	Venda de serveis i productes turístics	1
36	HOT222_1	Operacions bàsiques de pisos en allotjaments	1
37	HOT327_2	Serveis de bar i cafeteria	2
38	HOT328_2	Serveis de restaurant	2
39	HOT330_3	Creació i gestió de viatges combinats i esdeveniments	1
40	HOT331_3	Direcció en restauració	1
41	HOT333_3	Gestió de pisos i neteja en allotjaments	1
42	HOT335_3	Guia de turistes i visitants	1
43	IFC298_2	Muntatge i reparació de sistemes microinformàtics	1
44	IFC299_2	Operació de xarxes departamentals	1
45	IFC300_2	Operació de sistemes informàtics	1
46	IFC361_1	Operacions auxiliars de muntatge i manteniment de sistemes microinformàtics	1
47	IMA369_2	Muntatge i manteniment d'instal·lacions de climatització i de ventilació-extracció	1
48	IMA040_2	Muntatge i manteniment d'instal·lacions frigorífiques	3
49	IMA367_1	Operacions de lampisteria i calefacció-climatització domèstica	1
50	IMA368_2	Muntatge i manteniment d'instal·lacions calorífiques	2
51	IMA369_2	Muntatge i manteniment d'instal·lacions frigorífiques	1
52	IMA369_2	Muntatge i manteniment d'instal·lacions de climatització i ventilació-extracció	2
53	IMA568_2	Instal·lació i manteniment d'ascensors i altres equips fixos d'elevació i transport	1
54	IMP119_2	Perruqueria	4
55	IMP120_2	Serveis estètics d'higiene, depilació i maquillatge	1
56	IMP121_2	Cures estètiques de mans i peus	1
57	IMP248_3	Massatges estètics i tècniques sensorials associades	1
58	IMS077_3	Assistència a la realització a televisió	1
59	IMS294_3	Càmera de cinema, vídeo i televisió	2
60	IMS296_3	Muntatge i post-producció d'audiovisuals	1
61	IMS435_2	Operacions de producció de laboratori d'imatge	1
62	IMS440_3	Producció en laboratori d'imatge	1
63	IMS441_3	Producció fotogràfica	1
64	SAN 025_2	Transport sanitari	5

	CODI	QUALIFICACIÓ	nombre de convocatòries
65	SAN122_2	Atenció sanitària a víctimes múltiples i catàstrofes	5
66	SAN123_2	Farmàcia	1
67	SAN489_3	Higiene bucodental	1
68	SAN491_3	Tanatopraxia	1
69	SAN626_3	Documentació sanitària	1
70	SAN668_1	Trasllat i mobilització d'usuaris/es i/o pacients, documentació i materials en centres sanitaris	2
71	SEA026_2	Operacions d'estacions de tractament d'aigües	1
72	SEA028_2	Serveis per al control de plagues	3
73	SEA029_2	Vigilància i seguretat privada	1
74	SEA129_2	Extinció d'incendis i salvament	3
75	SEA251_3	Gestió de serveis per al control d'organismes nocius	2
76	SEA534_2	Prevenció d'incendis i manteniment	3
77	SEA595_2	Operacions de vigilància i extinció d'incendis forestals i suport a contingències en el medi natural i rural	3
78	SEA647_3	Teleoperacions d'atenció, gestió i coordinació d'emergències	2
79	SSC089_2	Atenció sociosanitària a persones al domicili	4
80	SSC090_3	Educació d'habilitats d'autonomia personal i social	1
81	SSC319_1	Neteja de superfícies i mobiliari en edificis i locals	1
82	SSC320_2	Atenció sociosanitària a persones dependents en institucions socials	8
83	SSC322_3	Educació infantil	5
84	SSC323_3	Inserció laboral de persones amb discapacitat	1
85	SSC444_3	Atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials (ACNEE) en centres educatius	3
86	SSC448_3	Docència de la formació per a l'ocupació	3
87	SSC450_3	Promoció i intervenció socioeducativa amb persones amb discapacitat	1
88	SSC564_2	Dinamització d'activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil	2
89	SSC565_3	Direcció i coordinació d'activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil	2
90	SSC567_3	Informació juvenil	2
91	TMV047_2	Manteniment de sistemes de transmissió de força i trens de rodatge de vehicles automòbils	4
92	TMV044_2	Pintura de vehicles	1
93	TMV048_2	Manteniment del motor i dels seus sistemes auxiliars	3
94	TMV049_2	Planificació i control de l'àrea de carrosseria	1
95	TMV050_3	Planificació i control de l'àrea d'electromecànica	1
96	TMV194_1	Operacions auxiliars de manteniment de carrosseria de vehicles	1
97	TMV195_1	Operacions auxiliars de manteniment en electromecànica de vehicles	1
98	TMV197_2	Manteniment dels sistemes elèctrics i electrònics de vehicles	2

CODI		QUALIFICACIÓ	nombre de convocatòries
99	TMV452_1	Operacions auxiliars de manteniment d'elements estructurals i de recobriment de superfícies d'embarcacions esportives i d'esbarjo	1
100	TMV453_1	Operacions auxiliars de manteniment de sistemes i equips d'embarcacions esportives i d'esbarjo	1
101	TMV553_2	Manteniment d'aparells d'embarcacions esportives i d'esbarjo	1
102	TMV554_2	Manteniment d'instal·lacions de sistemes elèctrics i electrònics d'embarcacions esportives i d'esbarjo	2
103	TMV555_2	Manteniment de la planta propulsora, màquines i equips auxiliars d'embarcacions esportives i d'esbarjo	4
104	TMV557_2	Pintura, reparació i construcció d'elements de plàstic reforçat amb fibra d'embarcacions esportives i d'esbarjo	4

34. ENLLAÇOS D'INTERÈS:

Catàleg nacional de les qualificacions professionals (CNCP). http://incual.mecd.es/bdc

Institut Nacional de les Qualificacions (INCUAL). http://incual.mecd.es/inicio

Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears (IQPIB). http://www.caib.es/sites/iqpib/ca/inici/?campa=yes

Qüestionaris d'autoavaluació (enllaç a INCUAL). https://incual.mecd.es/instrumentos/nivel1/deportivas

35. NORMATIVA DE REFERÈNCIA:

[1] Decret 104/2001, de 20 de juliol, de creació de l'Institut de Qualificacions Professionals de les Illes Balears (BOIB núm. 91, de 31 de juliol de 2001).

[2] Decret 39/2000, de 10 de març, pel qual es crea i es regula el Consell de Formació Professional de les Illes Balears (BOCAIB núm. 44, de 6 d'abril de 2000).

[3] Decret 55/2011, de 20 de maig, regulador de l'estructura organitzativa del procediment de reconeixement de les competències professionals adquirides per l'experiència laboral o vies no formals de formació a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 81, de 2 de juny de 2011).

[4] Llei 1/1986, de 7 de gener, per la qual es crea el Consell General de Formació Professional (BOE núm. 9, de 10 de gener de 1986).

[5] Reial decret 1128/2003, de 5 de setembre, pel qual es regula el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals (BOE núm. 223, de 17 de setembre de 2003).

Reial decret 1224/2009, de 17 de juliol, de reconeixement de les competències professionals adquirides per experiència laboral (BOE núm. 205, de 25 d'agost de 2009).

Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 16 de gener de 2019 per la qual es convoca el procediment per acreditar les competències professionals adquirides a través de l'experiència laboral o de vies no formals de formació (ACREDITA 2018-2019) (BOIB de 24 de gener).

Resolució de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de 20 de novembre de 2018 per la qual es convoca un curs de formació específica per a l'habilitació com a assessors i avaluadors de les unitats de competència de diverses qualificacions professionals per al procediment de reconeixement de les competències professionals adquirides per experiència laboral o vies no formals de formació (BOIB núm. 146, de 22 de novembre).

36. CONCLUSIONS

El procediment per acreditar les competències professionals adquirides a través de l'experiència laboral o de vies no formals de formació, malgrat que d'entrada té una certa complexitat per a la persona que es presenta, es podria resumir amb els punts importants a tenir en compte següents:

- La persona ha de reunir els requisits per poder participar en el procés, aspecte primordial.

- Una vegada publicada la convocatòria, ha de fer un seguiment del calendari i, sobretot, dels terminis d'inscripció a les diferents fases.

- Ha de tenir controlada i més o menys organitzada la documentació i les evidències de tot el seu historial professional per poder elaborar de manera eficient el dossier.

- Ha de fer una entrevista presencial amb l'assessor assignat en un dia de mutu acord. Podria ser més d'una, però no és el més habitual.

- Ha de fer una entrevista presencial amb l'avaluador en els terminis establerts. També es podria fer, per exemple, una simulació en un lloc de treball o algun tipus de prova.

Tenint en compte aquests punts, els avantatges de participar en el procés s'han descrit a l'article, però podem destacar-ne un que no apareix a la literatura del procediment i és el de la millora de l'autoestima personal i professional.

I, després de molts anys de treballar i esforçar-se a dominar unes competències professionals, arriba el merescut reconeixement oficial. Aquest fet és valorat de forma tremendament positiva. A més a més, aquest reconeixement i acreditació se sol traduir en una motivació extra que afavoreix la continuació d'estudis i formació. Al final, aquest procediment afavoreix la professionalització en l'exercici de les diferents qualificacions professionals.

Relat: L'educació dels infants de 0 a 3 anys i la necessària equitat a les Illes Balears

Vicenç Arnaiz

RESUM

Tot infant té dret a l'educació des del naixement.

Des de fa trenta anys les lleis d'educació a Espanya reconeixen el període de 0 a 3 anys com un cicle fonamental i amb caràcter propi. A més, totes les lleis bàsiques d'educació d'aquest país obliguen les administracions públiques a garantir-ne les places suficients per assegurar l'escolarització de la població que ho demani.

L'esclat de la crisi econòmica a Espanya, a partir de 2009, provocà una creixent desigualtat econòmica i un fort increment de la pobresa al nostre país.

Els organismes internacionals i les grans organitzacions humanitàries alerten des de fa més de deu anys que els més grans perjudicats són els infants: són els percentualment més afectats per la pobresa, són a qui més danyen els seus efectes, de manera que s'arriba a hipotecar el seu futur, i a Espanya les polítiques socials no els solen tenir en compte. Tanmateix, els organismes i acadèmics expliquen que les mesures d'equitat en aquests primers anys són les que tenen més efectes igualadors. L'educació infantil de qualitat figura com a principal mesura igualadora.

La realitat escolar respecte a l'educació dels infants de 0 a 3 anys és molt desigual a tot l'Estat. Les Illes Balears ocupen les darreres posicions a l'escala de recursos públics per a les famílies en aquesta matèria. Els ajuntaments balears, atès l'absentisme del Govern autonòmic en aquesta qüestió, han assumit l'oferta educativa de 0 a 3 anys. Per tant, l'oferta de places és molt desigual entre poblacions i entre illes.

En aquest treball es fa el relat dels dos únics períodes, 2007-2011 i 2018-2019, en els quals s'han pres mesures generalitzades de protecció al dret a l'educació i la necessària equitat.

RESUMEN

Todo niño tiene derecho a la educación desde su nacimiento.

Desde hace treinta años las leyes de educación en España reconocen el periodo de 0 a 3 años como un ciclo fundamental y con carácter propio. Además, todas las leyes básicas de educación de este país obligan a las administraciones públicas a garantizar las plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite.

El estallido de la crisis económica en España, a partir de 2009, provocó una creciente desigualdad económica y un fuerte incremento de la pobreza en nuestro país.

Los organismos internacionales y las grandes organizaciones humanitarias alertan desde hace más de diez años que los mayores perjudicados son los niños: son los porcentualmente más afectados por la pobreza, son a quienes más dañan sus efectos, por lo que se llega a hipotecar su futuro, y en España las políticas sociales no les suelen tener en cuenta. Sin embargo, los organismos y académicos explican que las medidas de equidad en estos primeros años son las que tienen más efectos igualadores, figurando la educación infantil de calidad como principal medida igualadora.

La realidad escolar respecto a la educación de los niños de 0 a 3 años es muy desigual en todo el Estado. Las Islas Baleares ocupan las últimas posiciones en la escala de recursos públicos para las familias en esta materia. Los ayuntamientos baleares, dado el absentismo del Gobierno autonómico en esta cuestión, han asumido la oferta educativa de 0 a 3 años. Por lo tanto, la oferta de plazas es muy desigual entre poblaciones y entre islas.

En este trabajo se hace el relato de los dos únicos periodos, 2007-2011 y 2018-2019, en los que se han tomado medidas generalizadas de protección al derecho a la educación y la necesaria equidad.

1. EL PERÍODE DE 2007 A 2011

Aquesta comunitat autònoma tingué un pla per a l'educació dels infants de 0 a 3 anys per primera vegada la legislatura de 2007 a 2011. Els fets principals:

1) El maig de 2008 es publicà el Decret 60/2008,[1] que establia els requisits mínims per al funcionament del primer cicle d'educació infantil.

2) L'agost de 2008 es publicà per primera vegada una convocatòria per a la creació i reconversió de places de 1r cicle d'educació infantil. Es convocaren ajudes per a la creació de 2.000 places públiques amb una ajuda de 6.000 euros/plaça i la reconversió en places educatives de guarderies per un import de quasi 15 milions d'euros. S'hi acolliren 48 ajuntaments (dels 67 de les Illes) i un consell insular.

3) El desembre de 2008 es publicà el Decret 131/2008, que estableix i regula la xarxa d'escoletes públiques,[2] i es creà l'Institut per a l'Educació de Primera Infància (IEPI). Pràcticament tots els ajuntaments i els consells insulars signaren el conveni de col·laboració amb la xarxa pública d'escoletes.

4) El febrer de 2009 es posà en marxa per primera vegada a les Illes el procés d'acreditació de les competències professionals en educació infantil per resoldre la situació dels professional que treballaven sense la titulació necessària.

5) El setembre de 2009 els equips d'atenció primerenca de les Illes Balears es triplicaren i passaren dels 3 EAP que el Ministeri d'Educació havia creat el 1989 a 9 el curs 2009-2010.

6) L'octubre de 2009 el Govern de les Illes Balears feu per primera vegada una convocatòria d'ajudes per al sosteniment d'escoles infantils públiques (4.000 euros/unitat), per al funcionament de serveis d'atenció primerenca (1.000 euros/alumne amb necessitats

[1] Decret 60/2008, de 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil.

[2] Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància.

educatives especials) i per a activitats d'apoderament educatiu de les famílies (400 euros per 5 sessions).

El Govern de les Illes Balears fou decisiu en la posada en marxa del Pla Educa3 a l'Estat, que suposà la primera i única inversió generalitzada que ha fet l'Estat espanyol en l'educació 0-3 anys. Suposà la inversió total d'una mica més de 1.000 milions d'euros entre 2008 i 2012.

Els resultats principals de la iniciativa política del president Antich i la consellera Galmés, que comptaren habitualment amb el suport de tots el grups que formaven el Parlament, foren:

1) Legalització i creació de places

   a) El setembre de 2007 a les Illes Balears hi havia, segons dades de la UIB, un total de 350 centres que atenien regularment infants de 0 a 3 anys, dels quals només 66 centres (el 18,5%) tenien autorització de 1r cicle d'educació infantil (1 a Eivissa, 0 a Formentera, 51 a Mallorca i 14 a Menorca). Dels 66 centres, el 50% eren públics.

   b) Com a resultat d'aquell programa a les Illes Balears en pocs anys s'arribà a 217 centres autoritzats de 1r cicle d'educació infantil (un 328% d'increment) distribuïts d'aquesta manera: 16 a Eivissa, 1 a Formentera, 177 a Mallorca i 23 a Menorca. Eren públics el 53,4% dels 217 centres.

2) Creació d'un marc ordenat i estable de relació amb els ajuntaments, que són els titulars de la pràctica totalitat dels centres públics, el qual incloïa no sols aportacions econòmiques de la Comunitat Autònoma, sinó també l'assessorament per a la millora del funcionament de les escoletes.

3) Posada en marxa d'un programa general d'activitats d'apoderament educatiu de les famílies, tant si tenien infants escolaritzats com si no.

4) Una ampliació de l'atenció primerenca als infants de 0 a 6 anys amb dificultats de desenvolupament a totes les Illes, atesa l'ampliació dels equips d'atenció primerenca i la creació de la xarxa de Serveis de Desenvolupament Infantil i Atenció Primerenca (SEDIAP) per part de la Conselleria de Serveis Socials. [3]

No estava tot fet, però es va fer molt. Sobretot s'havia produït un canvi: el Govern de les Illes Balears havia començat a pensar seriosament en els infants de 0 a 3 anys en termes educatius.

[3] Anuari de l'Educació a les Illes Balears (2012). Vicenç Arnaiz. *Equips Educatius d'Atenció Primerenca a les Illes Balears. Notes per ajudar a entendre'n la història i realitat present.*

2. EL PERÍODE DE 2011 A 2015

A la legislatura de 2011-2015, marcada per la crisi econòmica, les retallades en les aportacions econòmiques van ser el factor dominant. Les aportacions del Govern van quedar reduïdes a zero. Tanmateix, la majoria d'ajuntaments van mantenir en funcionament les escoletes, encara que amb una baixada molt important de matrícula, conseqüència de l'increment de l'atur i la manca d'ajudes a l'escolarització. [4]

2.A. El infants menuts emergeixen com a subjectes de dret

Aquells anys i els posteriors va haver-hi una novetat: una creixent sensibilitat i preocupació col·lectiva per la creixent pobresa infantil. Les mesures d'equitat necessàries per als infants aparegueren com una necessitat en els moviments associatius. També per primera vegada els estudis i les reflexions de les grans ONG humanitàries[5] inclogueren la denúncia dels efectes de la pobresa en la primera infància.

Organismes internacionals tan diferents com l'OCDE i l'FMI inclogueren cada vegada més entre les seves recomanacions la cura de l'educació infantil com a factor decisiu en el desenvolupament.

Un dels elements clau foren els estudis de James Heckman, premi Nobel d'Economia de 2000, que evidenciaren l'altíssima rendibilitat en termes econòmics de la inversió en educació a la primera infància. De mica en mica el seu missatge economicista donà arguments allà on les raons humanitàries no prosperaven.

Aquestes anàlisis tingueren una àmplia difusió entre molts sectors dels professionals educatius i els moviments associatius de les famílies. També arribà a les xarxes associatives i als moviments socials de base. Hi havia tres idees fonamentals: 1) l'accés a una escolarització de qualitat en el període 0-3 com a factor decisiu per a la igualtat d'oportunitats, 2) aquesta inversió com a eina necessària

[4] Anuari de l'Educació a les Illes Balears (2014). Vicenç Arnaiz. *Les escoletes de Menorca. I ara què? Educació infantil i polítiques d'infància.*

[5] Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Observación general núm. 7. Publicada per UNICEF (2005).

UNICEF (2014). *La Infancia en España el valor social de los niños: hacia un pacto de estado por la infancia*.

UNICEF (2012). *La infancia en España 2012- 2013*.

UNICEF (2016). *Equidad para los niños. El caso de España*.

Flore, R. (coord.) (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: FOESSA.

Informes de FOESSA: en tots es denuncia la creixent desigualtat que afecta sobretot la població infantil i la manca de polítiques públiques de protecció suficient a la infància.

Comisión Europea (2013). *Recomendación "Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas"*. Disponible a: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:059:0005:0016:ES:PDF

XLIX Comisión Europea (2015). *Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas. Un informe de políticas nacionales*.

Marí-Klose, P. et al. (2010). *Infancia y futuro: Nuevas realidades, nuevos retos*. Colección Estudios Sociales, núm. 30. Barcelona: Fundación "la Caixa".

Síndic de Greuges de Catalunya (2015). *Informe sobre la igualtat d'oportunitats a l'educació infantil (0-3 anys)*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Save the Children (2017). Desheredados.

per trencar la transmissió intergeneracional de la pobresa, i 3) la millora que suposa per a les expectatives de les economies tenir cura del desenvolupament dels infants petits.

Per què aquesta àmplia difusió dels estudis sobre la pobresa infantil? Bona part de la classe mitjana va trobar-se en condicions de pobresa, i molt especialment les famílies amb infants. Açò feu que organismes internacionals i molts acadèmics van centrar la mirada en l'anàlisi de la creixent pobresa infantil, atès el deteriorament galopant de les condicions socioeconòmiques de les famílies i molt especialment de les famílies amb infants, cosa que va fer créixer de forma alarmant la pobresa infantil, la retallada o la desaparició de les polítiques socials i especialment de les polítiques socials d'infància. A més, el 2014 se celebrava el 25è aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant.

Però sobretot perquè les famílies i part del professorat d'infantil amb relacions més intenses amb les famílies percebien en la seva pell cada dia el sofriment i la humiliació social que vivien infants, pares i mares que ells coneixien. La pobresa absorbia famílies i treballadors que la desconeixien fins llavors. Molts ajuntaments s'hagueren de plantejar facilitar ajudes a l'escolarització o tancar aules.

La percepció de l'equitat per als infants com una necessitat individual i col·lectiva anà cristal·litzant en el sentiment de molts actors educatius de les escoletes i en el teixit social en general.

2.B. Les condicions de les treballadores i dels treballadors. Un cop passats els anys més feixucs de la crisi econòmica, començaren també a emergir amb insistència denúncies de les condicions laborals dels treballadors de les escoletes, que, ara per ara, depenen de dotzenes de convenis diferents, sobretot del conveni col·lectiu de centres d'assistència i educació infantil que en l'àmbit estatal estableix les condicions laborals dels professionals dels centres privats i d'alguns centres públics: la darrera renovació d'aquest conveni[6] fixa un salari mensual de 1.370 euros per als mestres i de 930 euros per als educadors infantils per 14 pagues (el salari mínim interprofessional a Espanya és de 900 euros mensuals per 14 pagues). O sigui, que els educadors infantils tenen unes condicions de salari mínim. I els mestres de 0-3 anys de centres privats cobren un 73% menys que els de les unitats concertades de 3 a 6 anys.

3. EL PERÍODE DE 2015 A 2019

En quasi tots els programes electorals ja aparegueren compromisos de millora de l'educació dels infants de 0 a 3 anys. Tanmateix, durant els dos primers anys del període aquest tema pràcticament no aparegué en els debats polítics al Parlament.

[6] BOE de 26 juliol de 2019. Disponible a: https://www.boe.es/eli/es/res/2019/07/12/(4)

3.A. El bienni de 2017-2018: el Parlament debat i es pronuncia respecte de l'educació dels infants de 0 a 3 anys

3.A.1. Debat intens sobre l'esborrany d'un decret per regular els centres assistencials de 0 a 3 anys i posició unànime del Parlament

Al final del curs 2016-2017 van començar a anunciar-se, des dels entorns de les conselleries d'Educació i de Serveis Socials, mesures normatives per "resoldre el problema de les guarderies que només compten amb llicència d'activitats". Es tractava del projecte "d'un decret pel qual s'establien els criteris d'autorització dels serveis assistencials de guarda d'infants de 0 a 3 anys" de la Conselleria de Serveis Socials.

En conèixer-se l'esborrany, un sector del 0-3 s'alarmà, perquè considerà que sí que regulava l'autorització dels serveis assistencials, però ho feia tan a la baixa que ho veien més un problema que no una solució, atès que consideraven que s'obria a permetre condicions molt dubtoses per a la cura adequada dels infants.

La premsa parlà d'una segona xarxa de guarderies *low cost* i advertia que acabaria sent majoritàriament un servei mediocre per als infants pobres, atesa la manca de places públiques i sobretot atesa la manca d'ajudes econòmiques per garantir la igualtat de dret per a l'accés a les escoletes educatives.

El debat fou intens en tots els àmbits, inclosos els mitjans. Finalment, el Parlament es pronuncià per unanimitat el 9 de març de 2018 a través de la Proposició no de llei relativa a l'educació de 0 a 3 anys (PNL 16956/17), i per unanimitat acordà:

Aturar la tramitació del decret esmentat.

Creació d'una comissió tècnica de treball per elaborar un document marc sobre l'atenció educativa i assistencial dels infants més petits de tres anys, que tengui com a principal eix vertebrador la xarxa d'escoles infantils.

La potestat reglamentària sobre els serveis assistencials correspon als consells insulars.

3.A.2. Moció relativa a la millora de les polítiques per a l'educació de 0-3 anys (2018)

El dia 22 de maig de 2018 el Ple del Parlament de les Illes Balears aprovava una moció del grup parlamentari Podem Illes Balears relativa a la política general educativa de 0 a 3 anys.

S'aprovà:

1. La Conselleria d'Educació haurà d'obrir l'escoleta de Can Nebot d'Eivissa a compte seu.

2. Establir una ajuda mínima anual de 6.000 euros/unitat per al sosteniment de les escoletes públiques municipals.

- Aquesta mesura ja s'ha aplicat amb efectes des del curs 2018-2019.[7]

3. Afavorir els menjadors escolars a les escoletes públiques i incrementar un 5% l'ajuda per a les unitats que en tenguin.

4. Incloure ajuts per als alumnes de 1r cicle en els ajuts individuals de menjador del curs 2018-2019.

   - Finalment s'ha aplicat el curs 2019-2020.

5. Incloure en la convocatòria d'ajuts a les escoletes públiques la compensació del 50% dels ajuts que els ajuntaments hagin aportat a les famílies dels alumnes.

   - S'ha aplicat el 80% de bonificació a la convocatòria d'ajuts del curs 2018-2019.

6. Convocar ajuts individuals per a l'escolarització el curs 2018-2019 en centres d'educació infantil per a infants en situació econòmica vulnerable.

   - No s'ha fet la convocatòria, malgrat tenir una assignació específica aprovada unànimement pel Ple del Parlament per a tot l'any 2019.

7. Dotar els equips d'atenció primerenca per al curs 2018-2019 fins a assolir un total de 84 professionals amb el criteri objectiu següent:

   - Orientadors/orientadores educatius:

     - 1 h setmanal/aula d'escola infantil pública
     - 45' setmanals/aula de centre d'educació infantil
     - 1 h setmanal/centre no autoritzat

   - Mestres de Pedagogia Terapèutica i/o d'Audició i Llenguatge:

     - 2,5 h setmanals/aula d'escola infantil pública
     - S'ha aplicat finalment el curs 2019-2020 seguint, però, altres criteris d'assignació dels professionals.

8. Convocar i reunir abans de final de juny de 2018 la Comissió de Planificació i la Comissió de Coordinació Educativa previstes per l'article 15 i els següents del Decret 131/2008.

[7] Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 24 de maig de 2019 per la qual es convoquen ajuts a la xarxa d'escoles públiques de les Illes Balears per a la creació de places públiques de primer cicle d'educació infantil; per al sosteniment de les escoles públiques de primer cicle d'educació infantil; per al funcionament de serveis educatius d'atenció primerenca; per al funcionament d'activitats, serveis i programes per a l'enfortiment de les capacitats educatives de les famílies, i per als ajuts a l'escolarització dels infants de les famílies més vulnerables socialment, especialment de les famílies en risc d'exclusió social, corresponents a l'any 2019. BOIB de 30 de maig de 2019. Disponible a: http://www.caib.es/eboibfront/pdf/ca/2019/72/1035263

- El setembre de 2019 encara no s'havia convocat cap comissió de l'IEPI.

3.A.3. Creació de la comissió tècnica de treball per elaborar un document marc sobre l'atenció educativa i assistencial dels infants més petits de tres anys (2018)

Com a resultat d'un acord unànime al Parlament arran de la PNL 16956/17, el 30 de maig de 2018 es constituí la Comissió Tècnica 0-3, formada per un total de 16 persones: 2 en representació de la Conselleria d'Educació, 8 dels consells insulars (2 de cada un), 1 de la COAPA, 1 del Col·lectiu 0-3 de les Illes Balears, 2 de la UIB, 1 de la FELIB i 1 d'UNICEF.

Dia 10 de gener de 2019, set mesos després, s'aprovà de manera unànime el document marc que s'havia encarregat i presentat al Parlament el dia 7 de febrer de 2019, el qual rebé l'aprovació general dels membres de la Comissió d'Educació del Parlament.

3.A.4. El document marc *L'educació dels infants de 0 a 3 anys i la necessària equitat. Anàlisi de la realitat a les Illes Balears. Consideracions i recomanacions*[8]

El document està organitzat en cinc capítols:

Capítol I. Mapa escolar 0-3. Realitat i necessitats
Capítol II. Escoles infantils públiques i la xarxa d'escoletes públiques de les Illes
Capítol III. Centres d'educació infantil privats i centres no autoritzats (0-3)
Capítol IV. L'equitat al primer cicle d'educació infantil a les Illes Balears
Capítol V. Les famílies. Competències i necessitats
Apoderament educatiu de les famílies. L'oci sa. Conciliació familiar i laboral. Mares de dia.

Cada capítol comença amb una anàlisi de la realitat, seguida de la presentació de l'horitzó desitjable i el possible i conclou amb recomanacions concretes, 120 en el conjunt del document, per fer-lo realitat.

Aquestes recomanacions inclouen propostes de modificacions o de noves normatives:

1. Modificació del Decret 131/2008 per fer possible la compensació als titulars de les escoles públiques dels costos de les bonificacions o beques per a l'escolarització ja incloses en els pressupostos de 2019.

2. Per fer possible que els alumnes d'alguns centres privats sense afany de lucre puguin rebre ajudes econòmiques per a l'escolarització ja incloses en els pressupostos de 2019. I de les ordres i resolucions que se'n deriven.

3. Modificació del Decret 60/2008 per facilitar la reconversió de guarderies en centres educatius.

[8] Ara es pot consultar a: http://www.conselldeivissa.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_14429_1.pdf http://www.cime.es/Publicacions/VerPub.aspx?Id=65125 i http://www.ajciutadella.org/Publicacions/VerPub.aspx?Id=39113

4. Modificació de la convocatòria d'ajuts individuals de menjador 2018-2019 perquè inclogui els infants de 1r cicle d'educació infantil.

5. Proposta de normativa dels consells insulars per regular i autoritzar els centres que atenen regularment infants de fins a 3 anys sense comptar amb autorització (si és que han d'existir aquests centres).

6. Proposta de normativa per regular l'activitat de mares de dia.

7. Proposta de normativa per acreditar la formació i les competències de les mares de dia.

8. Es proposa que la normativa general que regula el Decret 18/2011 s'adapti a les normes de les activitats adreçades a infants més petits de 3 anys.

9. S'inclouen propostes per a les instruccions anuals de funcionament tant dels centres de primer cicle d'educació infantil com dels equips d'atenció primerenca. Les recomanacions inclouen creació, renovació o ajustos de terminis i altres, segons cada cas, en les convocatòries d'ajuts econòmics:

   - per a la creació i consolidació de places d'educació infantil;
   - per a la reconversió de guarderies en escoletes;
   - de l'ordre anual dels mòduls que preveu el Decret 131/2008, i
   - per a ajuts de menjador.

En quines qüestions essencials se centra el document?

1. La necessitat de places de 1r cicle d'educació infantil

Necessitat urgent d'augmentar l'oferta educativa de 0 a 3 anys: a les Illes Balears[9] hi ha 11.125 places de 1r cicle d'educació infantil, que representen una oferta per al 35% dels infants residents.

Quadre 1. Places 0-3 totals per illes
(infants, places i % de places pel que fa a infants residents de fins a 3 anys)

	Població 0-3	Places CEI	% Places CEI	Places EI	% Places EI	Total places EI+CEI	% Total
Eivissa	2.986	377	12,6	539	18,1	916	30,7
Formentera	332	0	0,0	74	22,3	74	22,3
Mallorca	26.129	3.685	14,1	4.730	18,1	8.415	32,2
Menorca	2.310	127	5,5	1.593	69,0	1.720	74,5
ILLES BALEARS	31.757	4.189	13,2	6.936	21,8	11.125	35,0

[9] Vegeu el capítol 1 i els annexos del document marc: *L'educació des infants 0-3 i la necessària equitat.*

Amb una distribució molt desigual no sols entre illes sinó també entre els municipis.

La comissió plantejà la necessitat urgent que tots els grans municipis arribin a una oferta mínima del 37,5%, cosa que suposa un increment de 2.600 places en el conjunt de les Illes Balears.[10] Les poblacions on es necessiten més places per arribar a aquest 37,5% són:

A Eivissa es necessiten 637 places per garantir una oferta mínima de places per a un 37,5% dels infants 0-3.

	Total infants residents	Total places actuals	Total % places actuals	Places que hi hauria d'haver per a un 37,5%	Places que falten per a un mínim de 37,5%
Eivissa Vila	1.525	311	20,4	**571,9**	**261**
Santa Eulària des Riu	936	152	16,2	**351,0**	**199**
Sant Antoni de Portmany	746	171	22,9	**279,8**	**109**
Sant Joan de Labritja	202	37	18,3	**75,8**	**39**
Sant Josep de sa Talaia	732	245	33,5	**274,5**	**30**

A Formentera es necessiten 51 places.

A Menorca no es necessita cap plaça.

A Mallorca es necessiten 1.908 places per garantir una oferta mínima de places per al 37,5% dels infants de fins a 3 anys. Les deu poblacions de Mallorca més deficitàries són:

	Total infants residents	Total places actuals	Total % places actuals	Places que hi hauria d'haver per a un 37,5%	Places que falten per a un mínim de 37,5%
Palma	11.344	3.477	30,7	**4.254,0**	**777**
Manacor	1.322	190	14,4	**495,8**	**306**
Son Servera	294	0	0,0	**110,3**	**110**
Marratxí	1.164	330	28,4	**436,5**	**107**
Muro	232	0	0,0	**87,0**	**87**
Santa Margalida	322	37	11,5	**120,8**	**84**
Lloseta	203	0	0,0	**76,1**	**76**
Inca	1.118	351	31,4	**419,3**	**68**
Llucmajor	990	308	31,1	**371,3**	**63**
Santa Maria del Camí	235	42	17,9	**88,1**	**46**

[10] Vegeu l'annex 2 del capítol I del document marc: *L'educació des infants 0-3 i la necessària equitat.*

D'on poden sortir les 2.600 places de 1r cicle d'educació infantil necessàries amb caràcter d'urgència?

Quadre resum i tipologia de les possibles noves places

Places de titularitat pública	Nombre de places públiques
El Ple del Parlament del dia 21 de maig de 2018 va acordar crear un mínim de 1.000 places de titularitat pública abans de final de 2022	**1.000**
Places públiques 0-3 que funcionen sense autorització de la Conselleria d'Educació[1]	**Devers 300**
Places de titularitat privada	**Nombre de places privades**
Reconversió en centres d'educació infantil de centres sense més autorització que la llicència municipal d'activitat	**Devers 1.300 (podrien ser més)**
Total: places de titularitat pública + places de titularitat privada	**2.600**

Per què es proposa la reconversió de les guarderies interessades en centres de 1r cicle d'educació infantil?

Perquè hi ha un nombre indeterminat de centres[12] que, emparats en la manca de normativa, funcionen sense més autorització que la llicència d'activitats. Part d'aquests centres, si els animen, acompanyen i ajuden, poden estar interessats a esdevenir centres educatius, atesa la creixent sensibilitat i consciència al respecte.

En què consisteix l'ajuda proposada per a la reconversió?

1. Modificar el Decret 60/2008 per tal de permetre que les guarderies que ho demanin abans de juliol de 2021 siguin autoritzades com a centres singulars. Aquesta modificació normativa ja va ser publicada al BOIB el 26 de juliol de 2019.[13]

2. Convocatòria d'ajuts econòmics per a la reconversió de guarderies en centres de 1r cicle d'educació de fins a 2.500 euros/plaça.[14]

3. Facilitar els procediments administratius d'autorització (vegeu la Recomanació 1.b del capítol III. Pàg. 72 i seg.).

[11] Segons dades de la Conselleria d'Educació

[12] La Conselleria l'abril de 2018 va fixar aproximadament el nombre de guarderies de les Illes en 172 centres: 19 a Eivissa, 1 a Formentera, 151 a Mallorca de les quals 75 són a Palma i 14 a Manacor, 1 a Menorca.

[13] Decret 58/2019, de 26 de juliol, de modificació del Decret 60/2008, de 2 de maig, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil. http://www.caib.es/eboibfront/pdf/ca/2019/103/1039758

[14] Vegeu el capítol III, annex 1, del document marc: *L'educació des infants 0-3 i la necessària equitat.*

Què s'ha de fer amb les guarderies que no es vulguin reconvertir en centres educatius?

En el document marc es diu:

> Recomanam que, si hi poden haver centres que atenen regularment els infants de fins a 3 anys sense disposar d'autorització de l'administració educativa, s'estableixi a totes les Illes una normativa d'obligat acompliment perquè els centres que actualment funcionen sense cap autorització, més enllà de les llicències d'activitats, estiguin adequadament regulats per garantir el dret a l'educació, a la salut i a la seguretat a què tenen dret tots els infants, per qui han de vetllar la comunitat i l'administració. Aquesta normativa ha de preveure, entre altres qüestions, un marge màxim de sis mesos perquè tots els centres ho sol·licitin i un any perquè tots els centres es regularitzin. D'aquesta manera, a finals del 2020 s'ha de donar per acabada aquesta situació.
>
> Convé que la normativa sigui molt semblant a totes les Illes i que també prevegi aspectes vinculats a la salut i a la seguretat.
>
> El fet que no estiguin sotmesos al currículum establert per l'Administració educativa no implica que no hagin de tenir unes condicions de marc físic i d'ambient afectiu estimulant i saludable. Han de poder experimentar amb el seu cos i els materials, han de poder relacionar-se amb els altres en unes condicions i un acompanyament favorables al desenvolupament de les seves competències.

La Comissió Tècnica 0-3 va donar per bona la decisió unànime del Parlament arran de la PNL 16956/17 que siguin els consells insulars els que les regulin. Fins i tot la Comissió Tècnica 0-3 va definir una proposta de criteris que haurien de tenir aquests reglaments.

Vegeu el Capítol III, recomanacions 3 i 4 (pàg. 73) i els annexos 1 i 2 del document marc.

El Consell Insular de Menorca ho té com a acord del Pacte de Govern i internament ha començat el camí.

Proposta de crear un marc de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i els centres d'educació infantil que ho vulguin

En el conjunt de les Illes les escoles infantils públiques aporten places per al 21,8% dels infants de 0-3 anys. Hi ha recursos molt diferents a cada illa: a Mallorca i a Eivissa l'oferta pública 0-3 és la mateixa: places per al 18,1% dels infants. A Formentera, per al 22,3% dels infants, i a Menorca, per al 69%.

El percentatge de places públiques varia sobretot entre poblacions.

Hi ha municipis grans que no tenen cap escoleta pública de 0 a 3 anys: Son Servera, Muro, Lloseta.

Palma i Eivissa vila només tenen places públiques per al 9% dels infants.

Tenen places públiques entre el 10% i el 15% dels infants: Binissalem, Marratxí, Manacor, Santa Margalida, Santa Eulària des Riu, Sóller i Llucmajor.

I així podríem llistar fins a 35 municipis dels 67 municipis de les Illes amb una oferta de places públiques per davall del 30% dels infants.

Açò no vol dir només dificultats per escolaritzar infants, sinó sobretot per garantir l'escolarització adequada d'infants amb dificultats individuals; dificultats sobretot per facilitar l'accés a l'escolarització a les famílies amb dificultats econòmiques; dificultats, en definitiva, per fer polítiques socials de primera infància.

Per tant, sembla que la Comissió Tècnica 0-3 va veure oportú proposar que s'estableixi un marc raonable de col·laboració amb els centres d'educació infantil privats aprofitant el que preveu el Decret 131/2008,[15] la disposició addicional segona del qual preveu que els convenis amb entitats privades han "de cercar les sinergies possibles en matèria d'atenció a la diversitat, de formació pedagògica i de millora de gestió, de diversificació d'horaris per facilitar diferents recursos per a la conciliació familiar".[16]

Amb aquest objectiu i per tal de donar marc legal prou ampli i a la vegada delimitat, es proposà en el mateix document marc la modificació del Decret 131/2008. La modificació del Decret va ser publicada al BOIB el dia 16 de març de 2019.[17]

Segons informacions de l'IEPI, el mes de juliol de 2019 ja havien signat el conveni una trentena del centenar d'escoletes privades de les Illes.

Famílies. Competències i necessitats

Al capítol V, centrat en les famílies, es recomana promoure actuacions amb l'objecte de beneficiar les condicions educatives de la primera infància en els seus entorns socials i les capacitats educatives de les seves famílies. També es recomana que els consells insulars prenguin iniciatives de dinamització en l'organització —directament o a través dels municipis— de plans, programes i activitats d'apoderament educatiu de les famílies dels infants, com són els espais familiars, els tallers de criança...

També es fan referències concretes a la necessitat de facilitar i promoure l'oci sa de les famílies i regular les condicions d'activitats d'oci adreçades a infants més petits de 3 anys que no estiguin acompanyats.

[15] Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància. http://boib.caib.es/pdf/2008169/mp7.pdf

[16] Document marc *L'educació des infants 0-3 i la necessària equitat.* Recomanació 5 del capítol III (pàg. 74).

[17] Decret 16/2019, de 15 de març, pel qual es modifica el Decret 131/2008, de 28 de novembre, pel qual s'estableix i regula la xarxa d'escoles infantils públiques i els serveis per a l'educació de la primera infància de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i es crea l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància. BOIB de 16 de març de 2019. Disponible a: http://www.caib.es/eboibfront/pdf/ca/2019/35/1029471

S'insisteix en la necessitat de mesures de tot ordre per a la conciliació laboral i familiar.

La necessària equitat com a eix transversal del document marc

El capítol IV del document marc comença dient:

> Les dades de què disposam[18] indiquen que, segons agafem com a referència la renda mitjana balear o estatal, entre un 27% i un 30% dels infants que viuen a les Balears en una família amb ingressos inferiors al llindar de pobresa i, en qualsevol cas, el situen per sobre de la mitjana estatal. També evidencien que, malgrat que l'ocupació laboral de la població adulta ha apujat la pobresa de la mateixa població, ha augmentat com a conseqüència de les deplorables condicions laborals a què estan sotmeses moltes persones.
>
> […] Sí, la pobresa té rostre d'infant.
>
> UNICEF[19] assenyala que l'esquerda de la desigualtat infantil ha tingut un increment alarmant i tanmateix a Espanya no s'han aplicat polítiques per pal·liar els efectes de les diferències.
>
> Save the Children[20] situa en un 9,7% l'increment de les desigualtats que afecten la infància i descriu com a Espanya la pobresa creix, les polítiques que s'apliquen aquí tenen una escassa capacitat reductora de les diferències, i, a més, els més pobres tenen una escassa participació en els béns: el 10 % més pobre tot just disposa d'un 1,5 % de la renda del país i, per tant, els pobres són molt més pobres que a la resta de països europeus, en què estem al mateix nivell que a Romania, Grècia i Bulgària.
>
> Save the Children també explica que el 20% de la població amb la renda més baixa —sabem que hi són especialment inclosos els infants— ha tingut un 32% de caiguda de la seva renda en els darrers anys (això vol dir que els més pobres són un 32% més pobres en els darrers anys).
>
> També explicita que "un dels serveis que més contribuirien a reduir desigualtats és el diagnòstic i l'atenció primerenca": L'etapa infantil que comprèn des del naixement fins als 3 anys (o els 1.000 primers dies de vida) és un moment crucial que determina la trajectòria futura dels infants i, per tant, ofereix a les institucions públiques una oportunitat per a la inversió dirigida a garantir no només un desenvolupament físic, cognitiu i emocional adequat per a la infància d'avui, sinó també una població futura més sana, educada i productiva. D'acord amb James

[18] INE (2018). Encuesta de condiciones de vida. Dades publicades el 2018 referides al 2017 respecte a taxa de risc de pobresa amb carència material greu referides a les Illes Balears.

Espinosa Bayal, M. A. (2018). *La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años*. Barcelona: UNICEF, Instituto Universitario UAM-UNICEF de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA).

Save the Children (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*.

UNICEF (2017). *La infancia en las Illes Balears. 2017. Rumbo a la aplicación de la Agenda 2030*.

UNICEF (2016). *Equidad para los niños. El caso de España*.

UNICEF (2014). *Políticas públicas para reducir la pobreza infantil en España: análisis de impacto*.

[19] UNICEF (2016). *Equidad para los niños. El caso de España*, pàg. 9.

[20] Save the Children (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*.

Heckman, premi Nobel d'economia l'any 2000, les intervencions a edats primerenques resulten ser una de les polítiques públiques més redistributives i de més tornada (en termes cost-benefici) possibles. Atès que aquests programes són més beneficiosos per a les nenes i els nens d'orígens socioeconòmics desfavorits, poden ajudar a mitigar les diferències en el benestar físic, cognitiu i socioemocional.[21]

És així que quan parlam de pobresa 0-3 no ens referim només a limitacions econòmiques, sinó que s'agreugen per les barreres objectives i subjectives que troben les famílies amb menys recursos econòmics per accedir als serveis amb un mínim de qualitat i molt especialment a escoles infantils. Això fa que aquests sectors més vulnerables quedin exclosos de la important despesa pública que especialment les administracions locals fan en educació de la primera infància i, per tant, no en treuen benefici els que haurien de ser els primers usuaris.

A més, a la pobresa infantil s'hi afegeix la invisibilitat de la seva realitat quotidiana.

Aquestes dades i, molt especialment, el contacte diari a l'escola amb aquesta realitat de pobresa i exclusió insultant feren de l'equitat un eix transversal del document marc, a més de tenir un capítol específic, el IV: La necessària equitat. Propostes per a l'equitat al primer cicle d'educació infantil.

En aquest capítol IV es recullen recomanacions fonamentals:

1. Ajuts individuals de menjador per a alumnes d'escoletes. Que les convocatòries anuals d'ajuts individuals de menjador incloguin sempre com a possibles beneficiaris els alumnes de primer cicle d'educació infantil de les escoles infantils públiques i els alumnes de primer cicle d'educació infantil de centres d'educació infantil privats que hagin signat el conveni de col·laboració amb la xarxa pública d'escoletes.

La convocatòria dels ajuts per al curs 2019-2020[22] ja va recollir la proposta de la Comissió Tècnica 0-3 i estableix que "els alumnes que estan escolaritzats en centres del primer cicle d'educació infantil que formin part de la xarxa d'escoletes públiques o de la xarxa educativa complementària que hagin signat el conveni pertinent" podran acollir-se a l'esmentada convocatòria

2. Ajuts per a l'escolarització dels alumnes a les escoletes

En el capítol 4 es proposa:

a) que s'inclogui a la convocatòria d'ajuts a la xarxa d'escoles públiques la compensació a cada administració titular de les escoles infantils públiques d'un 80% de les despeses que hagin fet

[21] Save the Children (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*, pàg. 141.

[22] Resolució del conseller d'Educació i Universitat de dia 16 de maig de 2019 per la qual es convoquen ajuts individualitzats de menjador per als alumnes escolaritzats als centres docents no universitaris durant el curs escolar 2019-2020. BOIB d'1 de juny de 2019. Disponible a: http://www.caib.es/eboibfront/pdf/ca/2019/73/1035482

amb motiu de bonificacions, beques, ajudes, etc., per facilitar l'escolarització al 1r cicle d'educació infantil dels infants de famílies en dificultats econòmiques, i

b) que s'incloguin també les modificacions legals necessàries perquè determinats centres d'educació infantil privats siguin reconeguts com a centres col·laboradors de la xarxa d'escoles infantils públiques (o altra normativa a l'efecte) i els seus alumnes puguin ser beneficiaris d'aquesta ajuda.

La convocatòria d'ajuts a les escoletes públiques del curs 2018-2019[23] va incloure els ajuts a l'escolarització dels infants de les famílies més vulnerables que tenen per objecte contribuir a les despeses per a ajuts a l'escolarització dels infants de les famílies més vulnerables socialment, amb l'aportació de fins al 80% de les aportacions fetes per les administracions titulars.

Tanmateix a hores d'ara, mitjan setembre, no ha sortit la convocatòria per a les famílies socialment més vulnerables dels centres privats.

3. Els preus públics i el sistema d'ajudes, bonificacions o beques

El document marc recomana que tots els titulars d'escoles infantils estableixin el preus públics dels serveis d'educació infantil incloent-hi bonificacions a les famílies amb baixos ingressos amb una escala de quotes en funció els ingressos perquè són més fàcils de gestionar, estalvia retards en la resolució de les quotes que s'han de pagar i sobrecàrregues de treball als Serveis Socials d'atenció primària.

També recomana que els criteris de bonificació siguin els mateixos a totes les escoles infantils de les Illes, i així les famílies de tot el territori de la comunitat amb la mateixa situació econòmica podran disposar de la mateixa bonificació.

I que els preus públics de les escoletes s'igualin perquè en el marge de vuit anys les famílies de les escoles infantils públiques paguin un mateix preu a totes les escoletes infantils públiques.

4. Atenció a la diversitat per raons personals. La inclusió

La Comissió Tècnica 0-3 va recomanar, per garantir l'eficiència dels recursos i la millor col·laboració entre els diferents serveis i les diverses administracions, que es publiquin orientacions, criteris i normes pel que fa a la col·laboració entre escoletes i els equips d'atenció primerenca i l'acció conjunta amb els serveis de salut i de benestar social.

A més, amb posterioritat, la Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i

[23] Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 24 de maig de 2019 per la qual es convoquen ajuts a la xarxa d'escoles públiques de les Illes Balears per a la creació de places públiques de primer cicle d'educació infantil; per al sosteniment de les escoles públiques de primer cicle d'educació infantil; per al funcionament de serveis educatius d'atenció primerenca; per al funcionament d'activitats, serveis i programes per a l'enfortiment de les capacitats educatives de les famílies, i per als ajuts a l'escolarització dels infants de les famílies més vulnerables socialment, especialment de les famílies en risc d'exclusió social, corresponents a l'any 2019. BOIB de 30 de maig de 2019. Disponible a: http://www.caib.es/eboibfront/pdf/ca/2019/72/1035263

l'adolescència de les Illes Balears, a l'article 36.3, estableix que no podran donar-se duplicitat de diagnòstics ni de prestacions en el mateix infant.[24]

Fa seu l'Acord del Ple del Parlament del dia 22 de maig de 2018 d'ampliació immediata dels EAP fins a 84 membres, que s'ha fet efectiva a l'inici del curs 2019-2020.

5. Formació i mesures per a l'acollida i l'acompanyament de les famílies més vulnerables. I altres mesures de protecció

El document marc recull, al capítol IV, la necessitat de més mesures organitzatives i de formació del professorat en relació amb l'acollida de famílies més vulnerables a les escoletes. També, en relació amb la prevenció del maltractament i els abusos sexuals a menors, tant pel que fa a l'entorn familiar com a l'entorn escolar.

4. ANY 2019

4.A. Els pressupostos de 2019

La Comissió Tècnica 0-3 va elaborar una proposta en relació amb els pressupostos de 2019 que va ser aprovada de forma unànime pel Ple del Parlament.

En total suposa 7.174.168 euros de pressupost assignat a l'educació 0-3.

[24] Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears

Article 36

Dret a l'atenció primerenca

1. Els infants de menys de sis anys amb trastorns de desenvolupament o amb risc de patir-ne tenen dret a l'atenció especialitzada de forma gratuïta. Per raons d'inclusió els infants escolaritzats rebran aquesta atenció de forma preferent en els centres educatius i es regularà d'acord amb el que determina la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, en el capítol I, "Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu" del títol II relatiu a l'equitat de l'educació.

2. Per via reglamentària, sens perjudici del que estableixi en cada moment el sistema educatiu, s'han de determinar les condicions mínimes d'acreditació, formació, titulació i capacitació, funcionament, control i seguiment d'atenció primerenca. Aquesta reglamentació, com a mínim, ha de garantir:

a) Assegurar els serveis de logopèdia, psicologia i fisioteràpia.

b) Comptar amb la participació activa dels pares i mares o tutors i dels infants atesos.

c) Ser accessibles a tots els infants de menys de sis anys sense cap discriminació.

d) Adequar l'organització interna i el funcionament dels serveis a les necessitats de la població infantil atesa i al seu benestar i als horaris de les famílies.

3. Mitjançant el Pla integral d'atenció primerenca de les Illes Balears previst a l'article 33 a) de la Llei 8/2018, de 31 de juliol, de suport a les famílies, es garantirà tant la cobertura de tots els infants que la necessitin com la no duplicitat de diagnòstic ni de prestacions al mateix infant tret de quan quedi explícitament justificat. S'evitarà la fragmentació conseqüència de diferents serveis. Així mateix es garantirà una base comuna de dades entre les diferents administracions o departaments.

Identificació i quantia de les partides del pressupost 2019, que van ser aprovades per unanimitat

Mesura	Quantitat prevista	Partida afectada pressupost 2019
Dotació de la convocatòria d'ajuts individuals de menjador per als cursos 2018-2019 i 2019-2020 adreçats a les famílies amb alumnes d'escoles infantils públiques de primer cicle d'educació infantil (630.000 euros) i de centres d'educació infantil de primer cicle d'educació infantil (270.000 euros)	900.000 €	SECCIÓ 13 PROGRAMA 421K SUBCONCEPTE 48021
Compensació a les administracions titulars de les escoles infantils públiques del 80% dels menors ingressos deguts a bonificacions, beques i ajuts per facilitar l'escolarització en els cursos 2018-2019 i 2019-2020 en el primer cicle d'educació infantil dels infants de famílies amb rendes baixes.	900.000 €	SECCIÓ 13 PROGRAMA 421K SUBCONCEPTE 46000
Ajuts a l'escolarització 0-3 en centres privats. Dotació de la convocatòria d'ajuts destinats a famílies amb rendes baixes per a l'escolarització en els cursos 2018-2019 i 2019-2020 d'infants en el primer cicle d'educació infantil en escoles infantils privades.	399.168 €	SECCIÓ 13 PROGRAMA 421K SUBCONCEPTE 48000
Increment de 18 professionals per als equips d'atenció primerenca d'educació 0-3.	850.000 €	SECCIÓ 13 PROGRAMA 422A
Transferències a ajuntaments i consells insulars per a la creació de places públiques de primer cicle d'educació infantil.	1.000.000 €	SECCIÓ 13 PROGRAMA 421K SUBCONCEPTE 46000
Increment de l'aportació a 6.000 euros per unitat de primer cicle d'educació infantil, per als cursos 2018-2019 i 2019-2020.	2.800.000 €	SECCIÓ 13 PROGRAMA 421K SUBCONCEPTE 46000
Ajuts per a la regularització de places de primer cicle d'educació infantil. Convocatòria d'ajuts adreçada als titulars de centres que atenen regularment infants menors de 3 anys sense comptar amb autorització de la Conselleria d'Educació per finançar projectes per assolir els requisits que estableix la normativa per esdevenir centres autoritzats.	325.000 €	SECCIÓ 13 PROGRAMA 421K SUBCONCEPTE 48000

En total suposen 7.174.168 euros consignats per a l'educació 0-3.

Quina despesa s'ha fet en data de final de setembre de 2019?

- **Ajuts individuals de menjador**: el pressupost 2019 (900.000 euros) preveia ajuts per a tot l'any 2019. **S'han aplicat a partir del setembre de 2019** mitjançant Resolució del conseller d'Educació i Universitat de dia 16 de maig de 2019 per la qual es convoquen ajuts individualitzats de menjador (BOIB d'1 de juny de 2019). **Executat un 33% aproximadament**.

- **Ajuts a l'escolarització per a escoletes públiques**: el pressupost 2019 (900.000 euros) preveia ajuts per a tot el curs 2018-2019. **S'ha fet la convocatòria** mitjançant Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 24 de maig de 2019 per la qual es convoquen ajuts a la xarxa d'escoles públiques (BOIB de 20 de maig de 2019). **No es té informació de la quantia sol·licitada pels ajuntaments, però el Govern ha complert**.

- **Ajuts a l'escolarització per a escoletes privades**: el pressupost 2019 (399.168 euros) preveia ajuts per a tot el curs 2018-2019. **No s'ha fet cap convocatòria**.

- **Increment de professionals dels equips d'atenció primerenca**: el pressupost 2019 (850.000 euros) preveia l'increment des de gener de 2019. **S'ha fet des de setembre de 2019. Executat el 33% aproximadament del que s'havia pressupostat**.

- **Aportacions als ajuntaments per a la creació de places públiques**: el pressupost 2019 (1.000.000 d'euros) preveia ajuts per a tot el 2019, i l'acord del Parlament era d'una assignació de 6.000 euros per cada nova plaça. **S'ha fet la convocatòria** i es preveu una assignació de 1.500 euros per cada nova plaça. Convocatòria mitjançant Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 24 de maig de 2019 per la qual es convoquen ajuts a la xarxa d'escoles públiques (BOIB de 20 de maig de 2019). **Els ajuntaments no han tingut oportunitat de planificar, per manca d'anunci previ del Govern. La quantia assignada per plaça és el 25% del que es preveia**.

- **Aportació de 6.000 euros per unitat d'escoleta en funcionament**: el pressupost 2019 (2.800.000 euros) preveia ajuts per al curs 2018-2019. S'ha fet la convocatòria i es preveu la quantia d'assignació acordada. Convocatòria mitjançant Resolució del conseller d'Educació i Universitat de 24 de maig de 2019 per la qual es convoquen ajuts a la xarxa d'escoles públiques (BOIB de 20 de maig de 2019). **Executat el 100%**.

- **Ajuts per a la regulació de places de 1r cicle d'educació infantil i la reconversió de guarderies en escoletes**: el pressupost 2019 (325.000 euros) preveia ajuts a la reconversió. **No s'ha fet la convocatòria**.

4. B. Llei de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears

El BOIB de 28 de febrer de 2019 publicà la Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears.

Serà una eina fonamental en la defensa real dels drets de l'infant també de 0 a 3 anys, que s'haurà de desenvolupar.

Algunes recomanacions del document marc queden convertides en norma de llei, com les referides a garantir el dret a la igualtat d'oportunitats de tots els infants, entre d'altres el dret a l'educació. Com ho és també la necessitat d'ordenar el sistema d'atenció primerenca que en aquests moments fa que els infants menuts siguin diagnosticats per dos sistemes administratius diferents per una mateixa problemàtica i atesos per tres sistemes d'ajuda.

4.C. El Pacte per a l'educació dels infants de 0 a 3 anys i la necessària equitat

El 20 de març de 2019 se signà al Parlament el Pacte per a l'educació dels infants de 0 a 3 anys i la necessària equitat.

El signaren els grups parlamentaris, Més per Menorca, Podem, PSIB-PSOE, Gent per Formentera-PSOE, i Més per Mallorca.

Els grups polítics El Pi, PP i Ciutadans també hi donaren suport explícit, sense arribar a signar-lo.

El Pacte fou proposat per COAPA Balears, UNICEF-Balears, Assemblea 0-3 de Mallorca, Eivissa i Formentera, Col·lectiu 0-3 de Menorca i Observatori de la Infància i de la Família de Menorca.

El Pacte recull els acords següents:

1. Les convocatòries d'ajuts individuals de menjador inclouran sempre els alumnes de 1r cicle d'educació infantil tant de les escoletes públiques com privades (ja s'ha realitzat).

2. Ha d'incloure anualment els ajuts per afavorir l'escolarització dels infants de les famílies socialment més vulnerables prevists pel Decret 131/2008 per a l'alumnat d'escoletes públiques i privades (s'ha fet per a les famílies de les escoletes públiques).

3. Les convocatòries d'ajuts individuals que afectin l'alumnat de 2n cicle inclouran també l'alumnat de 1r cicle d'educació infantil.

4. Amb caràcter urgent, en col·laboració amb les administracions locals, s'ha de promoure la creació de les places escolars de 1r cicle d'educació infantil que siguin necessàries per arribar a una oferta mínima del 37,5% a tots els municipis balears, de manera que al final de l'any 2023 estiguin en funcionament.

5. En col·laboració amb les administracions locals, s'han de prendre les mesures oportunes perquè l'any 2029 hi hagi a les Illes Balears una oferta de places escolars de 1r cicle d'educació infantil per al 60% dels infants a tots els municipis balears que les necessitin.

6. Publicació de la resolució que fixa el model de conveni a què fa referència la disposició addicional segona referida a centres educació infantil (ja s'ha fet).

7. S'ha de posar en marxa un pla de reconversió perquè les guarderies que ho desitgin es reconverteixin en centres de 1r cicle d'educació infantil. El pla de reconversió ha d'incloure la modificació del Decret 60/2008 i els ajuts econòmics per fer possible la reconversió.

8. S'han d'incrementar els recursos humans dels EAP en 18 efectius fins a arribar a un total de 84 professionals (ja s'ha realitzat).

9. S'han d'incrementar anualment els recursos humans dels EAP fins a arribar a final de l'any 2024, en cinc anys, al 75% del que la Conselleria d'Educació assigna a les unitats de 2n cicle d'educació infantil.

10. S'han d'aportar a les administracions locals que en siguin titulars, aquest any 2019, 6.000 euros/unitat de 1r cicle d'educació infantil (ja s'ha realitzat).

11. S'ha d'incrementar anualment un mínim del 3% aquesta aportació a les administracions locals, amb l'objectiu que l'any 2030 aquesta aportació suposi el 33,3% dels costos de funcionament.

12. S'ha d'impulsar que el Govern de les Illes Balears, els consells insulars i els ajuntaments, cada un des de les seves pròpies competències, promoguin la participació activa de les famílies a les escoletes. I que també promoguin i contribueixin a sostenir activitats i programes d'apoderament educatiu de les famílies amb infants en edats corresponents al 1r cicle d'educació infantil.

13. Les forces polítiques instaran el Govern d'Espanya a establir una aportació estable creixent per a l'educació dels infants de 0 a 3 anys i per a la necessària equitat fins a arribar als 33,3% dels costos.

14. S'ha de crear una comissió de seguiment d'aquest Pacte, que es reunirà de forma regular per analitzar-lo i fer públic cada sis mesos el grau d'acompliment dels compromisos adquirits; també farà propostes.

5. PER ACABAR

Si mirem aquest procés en perspectiva, veurem que hi sobresurten algunes característiques:

El primer element que destaca és que els avanços han estat a batzegades. No hi ha hagut continuïtat, sinó dos períodes molt significatius:

- el període de 2007 a 2011, liderat pel Govern, en què de 66 escoletes autoritzades el 2007 vàrem arribar a les 217 escoletes de l'any 2011, amb un increment del 328% en poc més de tres anys i amb més d'11.000 places escolars 0-3, i

- el període de 2008-2009, en el qual el Parlament ha impulsat mesures necessàries d'equitat per als infants de 0-3 anys.

El segon element que cal destacar és que en els dos períodes hi ha hagut una treballada unanimitat entre les forces polítiques força insòlita en la dinàmica política de la nostra comunitat autònoma.

El tercer element és que la ciutadania ha donat molt de suport a les mesures de millora de l'educació dels infants de 0 a 3 anys, perquè les consideren necessàries. Per a les famílies són essencials els serveis educatius per a la primera infància.

El quart element que s'ha de posar damunt la taula és que ja no es poden fer polítiques educatives sense vincular-les a polítiques socials d'infància. Tampoc no es poden fer polítiques socials d'infància sense cosir-les a les polítiques educatives. Els principals actors educatius fa anys que ens adverteixen de les greus problemàtiques educatives i familiars que acompanyen els infants que creixen: sovint creixen més les dificultats que els infants.

El cinquè element és que a les Illes Balears fins ara han estat els ajuntaments qui, de forma discreta però efectiva, ha assumit de fet les polítiques educatives de 0 a 3 anys. Ara per ara els costos de les escoletes els assumeixen només les famílies, en el cas dels centres privats. A les escoletes públiques el 80% dels costos s'han assumit, fins ara, entre els ajuntaments i les famílies. Esperem que el canvi d'enguany iniciat pel Govern assumint el 10-12% aproximat dels costos de funcionament de les escoletes públiques es consolidi i avanci fins al 33,3%, com figura al Pacte per a l'educació dels infants de 0 a 3 anys com a objectiu per a l'any 2030. La majoria dels partits amb presència a les Corts espanyoles prometen gratuïtat a l'educació 0-3. Tanmateix, quan governen, sembla que no se'n recorden.

El sisè element és que és evident la capacitat i la maduresa dels professionals que cada dia obren les portes de les més de 200 escoletes de les Illes.

I açò contrasta amb les males condicions laborals que es recullen en la majoria de convenis que regulen les relacions laborals dels professionals de l'educació 0-3. No em sorprendria un esclat de protestes.

Cal evocar, com a **setè element**, la manca de polítiques i d'ajudes per a la conciliació de la vida familiar i laboral que posa en crisi i dificulta les dinàmiques familiars. Per què se'n parla tan poc?

Normativa de les estructures de participació de les famílies en el sistema educatiu de les Illes Balears

Mercedes Martínez

Catalina Llull

RESUM

En aquest treball tractam, en primer lloc i de manera genèrica, la necessitat i la importància de la participació de les famílies en l'educació dels fills, que comparteixen amb l'escola, i concretam, en segon lloc, drets i deures de les famílies a l'entorn escolar dins el marc normatiu que regula els mecanismes de participació en el sistema educatiu, en l'àmbit territorial de les Illes Balears.

RESUMEN

En este trabajo tratamos, en primer lugar y de manera genérica, la necesidad y la importancia de la participación de las familias en la educación de los hijos, que comparten con la escuela, y concretamos, en segundo lugar, derechos y deberes de las familias en el entorno escolar dentro del marco normativo que regula los mecanismos de participación en el sistema educativo, en el ámbito territorial de las Illes Balears.

1. INTRODUCCIÓ: LA PARTICIPACIÓ DE MARES I PARES I LA SEVA INCIDÈNCIA EN LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ

L'escola i les famílies comparteixen el repte d'educar els menors. Per aquest motiu, la coordinació entre ambdues institucions és fonamental per a la millora de la qualitat de l'ensenyament, per a l'assoliment dels objectius de convivència i d'èxit escolar; en definitiva, per facilitar el desenvolupament integral dels infants.

El Diccionari Alcover-Moll defineix *participar* com 'tenir part en una cosa; prendre part'. Pel que fa a l'àmbit educatiu, els experts coincideixen a assenyalar que la participació activa de pares i mares en l'entorn educatiu afavoreix una major autoestima dels alumnes, un major rendiment escolar, una millora de les relacions entre els pares i els fills, i una actitud positiva de les famílies envers l'escola. Existeixen nombrosos estudis sobre la incidència de la implicació dels progenitors en l'educació dels fills.[1]

Per aquest motiu, alguns autors assenyalen la necessitat de coordinació entre família i escola; en aquest sentit, Beatriz de León Sánchez, professora de la Universitat de Cantàbria, en l'article titulat «La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los ninos», posa de manifest que ambdós agents (família i escola) han d'actuar de manera complementària, atès que ambdós repercuteixen directament en la capacitat autònoma i de responsabilitat dels infants, motiu pel qual és necessari que família i escola treballin conjuntament i cooperativament i que es complementin en les seves actuacions (citant Oliva i Palacios, 2000).
Així mateix, en una de les conclusions d'aquest mateix article, afirma que es tracta de reduir el recel cap a la intromissió d'ambdós en el paper a desenvolupar, tant per part dels docents com per part dels pares i mares (XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universitat de Barcelona).

[1] Sanders, G. i Sheldon S. B. (2009), Jeynes (2011), Grant i Rai (2013), National Network of Paternship Schools (NNPS), Harvard Family Research Project (HFRP).

La participació de la família, en un context cultural i educatiu cada vegada més complex, és vista no tan sols com un dret o una obligació, sinó com una competència a desenvolupar;[2] fins al punt que podem afirmar que no és possible l'educació sense la participació de les famílies. Afirma la professora Inmaculada Egido Gávez, en la revista *Revista del Consejo Escolar de Estado, Participación Educativa. Las relaciones entre família y escuela*, volum 4, número 7/2015, que en el cas concret dels països del nostre entorn és possible percebre un canvi en el plantejament de les relacions entre família i escola al llarg dels darrers anys, que ha passat de prevaldre la idea de la participació dels pares en la vida escolar, com un dret i un deure d'ells, a considerar la transcendència que la implicació de la família té com a factor per a la millora dels resultats educatius.

Amb caràcter general, aquesta participació es pot donar amb la implicació activa de mares i pares en tots els aspectes del desenvolupament socioeducatiu dels fills: supervisió de les tasques escolars i ajuda en la realització, freqüència de les visites al centre, assistència a reunions grupals o tutories individuals, etc.

Ara bé, la implicació de les famílies en l'educació que els seus fills reben a l'escola s'ha d'entendre no només com el suport a les feines escolars, sinó també com a participació en les instàncies representatives del centre i de l'administració educativa: associacions, federacions, confederacions de pares i mares, consells escolars i altres òrgans col·legiats que es creïn a aquest efecte.

És il·lustrativa la classificació que de les formes d'implicació fan Andrés Cabello i Giró Miranda, en «La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja», article publicat a la *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas de la UNED*, abril 2016; classificació que redueixen a dues grans línies, en funció de dues variables, com són el seu caràcter, que pot ser formal (institucionalitzada i reglada) o informal (si no ho és), i si és col·lectiva o individual. La manera participativa formal més utilitzada individualment és la tutoria, i la més utilitzada col·lectivament són els consells escolars, les AM(I)PA i les reunions d'inici de curs o trimestrals, en el seu cas. Però també s'inclouen en aquest apartat altres formes de participació reconegudes i institucionalitzades en el Projecte Educatiu del Centre (PEC) o en programacions, com són les festes, la formació dels pares (i mares) o els projectes, aquests darrers molt presents en l'etapa educativa d'infantil.

La participació de mares i pares també surt com a indicador en:

a) Un estudi comparat de l'eficàcia dels sistemes educatius de l'OCDE, descrit en els informes PISA.
b) L'Informe europeu sobre la qualitat de l'educació escolar. Setze indicadors de qualitat, de la Comissió Europea, de l'any 2000.
c) El projecte IPPE i col., de 2011, finançat per la Comissió Europea, de creació d'indicadors de participació dels progenitors en l'educació, basat en drets individuals i col·lectius.

Atesa la importància de la participació de les famílies en l'entorn educatiu del menor com a eina o mitjà per a millorar els resultats educatius i el seu desenvolupament integral, passam a relacionar,

[2] Doctores Rosario Reparaz i Concepción Naval. Universitat de Navarra.

de manera succinta, els drets i deures de les famílies a l'entorn escolar, tractant aquesta qüestió des d'un enfocament jurídic, aproximant-nos a la normativa que regula els mecanismes o estructures de participació formal dels pares i mares dels alumnes en l'àmbit territorial de les Illes Balears.

2. NORMATIVA EN MATÈRIA DE PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES

2.1. En l'àmbit internacional

Declaració Universal dels Drets Humans. L'article 26.3 estableix que els pares tenen el dret preferent a elegir el tipus d'educació que rebran els seus fills.

2.2. Constitució espanyola de 1978

L'article 9.2 de la Constitució espanyola de 1978 estableix que correspon als poders públics remoure els obstacles que impedeixin o dificultin que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que n'impedeixin o en dificultin la plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social.

Aquest dret es concreta per al sector educatiu en diversos apartats de l'article 27,[3] el qual estableix:

1. Tothom té dret a l'educació.

3. Els poders públics garanteixen el dret que assisteix els pares per tal que els fills rebin la formació religiosa i moral que vagi d'acord amb les seves conviccions.

5. Els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents.

6. Es reconeix a les persones físiques i jurídiques la llibertat de creació de centres docents, dins el respecte als principis constitucionals.

7. Els professors, els pares i, en el seu cas, els alumnes intervindran en el control i en la gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics, en els termes que la llei estableixi.

Per tant, la Constitució reconeix el dret de participació dels pares i mares en l'educació dels menors.

[3] Dret amb una protecció jurídica reforçada, atesa la seva ubicació en el títol I, referit als drets i deures fonamentals.

2.3. Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE)

La LODE, de 1985, va articular una manera de participació de les famílies en l'àmbit escolar, en desenvolupament del mandat constitucional, com hem vist; així, l'aprovació d'aquesta llei va suposar la implantació de la figura del Consell Escolar, un intent de democratització de la institució escolar, almanco des d'una perspectiva formal (Olmedo, 2008).[4]
La LODE es refereix a la participació en els articles següents:

Article 2
L'activitat educativa, orientada pels principis i declaracions de la Constitució, té, als centres docents a què es refereix aquesta Llei, les finalitats següents:
f) La preparació per participar activament en la vida social i cultural.

Article 4
1. Els pares o tutors, en relació amb l'educació dels fills o pupils, tenen els drets següents:

a) A rebre una educació, amb la màxima garantia de qualitat, d'acord amb els fins que estableixen la Constitució, l'estatut d'autonomia corresponent i les lleis educatives.
[...]

e) A participar en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels fills.

f) A participar en l'organització, el funcionament, el govern i l'avaluació del centre educatiu, en els termes establerts a les lleis.

g) A ser escoltats en les decisions que afectin l'orientació acadèmica i professional dels fills.

2. Així mateix, com a primers responsables de l'educació dels fills o pupils, els correspon:
[...]

d) Participar de manera activa en les activitats que s'estableixin en virtut dels compromisos educatius que els centres estableixin amb les famílies, per millorar el rendiment dels fills.

e) Conèixer l'evolució del seu procés educatiu, participar-hi i donar-hi suport, en col·laboració amb els professors i els centres.
[...]

Per la seva banda, l'article 5 garanteix la llibertat d'associació de pares i mares de l'alumnat i atribueix a les administracions educatives la missió d'afavorir l'exercici d'aquest dret, com també la formació de federacions i confederacions, la qual cosa suposa el reconeixement de determinats instruments que poden facilitar maneres formals i col·lectives de participació en l'escola.

[4] Sergio Andrés Cabello i Joaquín Giró Miranda, en el núm. 7 de la Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas (2016), de la UNED.

Article 34
En cada comunitat autònoma hi ha d'haver un consell escolar per al seu àmbit territorial, la composició i funcions del qual s'han de regular mitjançant una llei de l'assemblea de la comunitat autònoma corresponent que, als efectes de la programació de l'ensenyament, ha de garantir en tot cas la participació adequada dels sectors afectats.

Article 35
Els poders públics, en l'exercici de les seves respectives competències, poden establir consells escolars d'àmbits territorials diferents del que fa referència l'article anterior, així com dictar les disposicions necessàries per a la seva organització i funcionament. En tot cas, s'ha de garantir la participació adequada dels sectors afectats en els respectius consells.

2.4. Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE)[5]

Article 1
Principis

El sistema educatiu espanyol, configurat d'acord amb els valors de la Constitució i assentat en el respecte als drets i llibertats que hi estan reconeguts, s'inspira en els principis següents:
[...]

h bis) El reconeixement del paper que correspon als pares, les mares i els tutors legals com a primers responsables de l'educació dels fills.
[...]

j) La participació de la comunitat educativa en l'organització, el govern i el funcionament dels centres docents.

Així, el títol V es titula "Participació, autonomia i govern dels centres".

L'article 119.5 regula el dret dels pares i les mares dels alumnes a participar en el funcionament dels centres docents per mitjà de les seves associacions, per la qual cosa les administracions educatives han d'afavorir la formació i la informació que se'ls adreça. Per tant, es reconeix de nou l'instrument formal i col·lectiu com a vehicle de participació en l'escola.

[5] Modificada per la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa.

En el moment d'escriure aquest treball encara no se sap què passarà amb l'Avantprojecte de llei orgànica de modificació de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE), que va aprovar el Consell de Ministres el 15 de febrer de 2019 i el va publicar en el Butlletí Oficial de les Corts el 22 de febrer.

En el títol V s'estableix que la participació de la comunitat educativa en l'organització, el govern, el funcionament i en l'avaluació dels centres ha de ser garantida per les administracions educatives. Es disposa que la comunitat educativa participarà en el govern dels centres a través del Consell Escolar.

3. ÒRGANS I ENTITATS DE PARTICIPACIÓ A LES ILLES BALEARS I NORMATIVA REGULADORA

3.1. Consells escolars

Una de les formes de participació de mares i pares en l'educació és a través de la seva participació en els centres.

Les famílies poden i han de tenir presència en els centres educatius a través d'òrgans constituïts a l'efecte, com són els **consells escolars**. Es tracta d'una forma de participació que imita formes de la representació parlamentària en la vida social.

El Reial decret 1533/1986, d'11 de juliol, regulador de les associacions de mares i pares d'alumnes en els consells escolars dels centres públics i concertats, en l'article 5, assigna a aquestes entitats, entre altres funcions, la de facilitar la representació i la participació de pares i mares en els consells escolars de centres públics i concertats, i en altres òrgans col·legiats.

A Espanya, existeix aquest òrgan de participació a distints nivells:

A) Àmbit estatal: Consell Escolar de l'Estat.

El Consell Escolar de l'Estat és l'òrgan de participació dels sectors més directament relacionats amb el món educatiu. Es crea amb la Llei orgànica reguladora del dret a l'educació, el 1985. El seu àmbit s'estén a tot l'Estat. El Consell desenvolupa també una tasca consultiva, d'assessorament i proposta al Govern en relació amb els diferents aspectes del sistema educatiu.

Els seus integrants dictaminen els projectes de normes en matèria educativa, que hagin de ser aprovats pel Parlament, el Govern o pel titular del Ministeri d'Educació. Així mateix, aprova per a cada curs escolar l'Informe sobre l'estat del sistema educatiu, en què s'inclouen les propostes de millora de l'educació que aconsegueixin el suport dels seus membres. D'altra banda, el Consell Escolar de l'Estat integra la participació territorial dels diferents consells escolars autonòmics a través de la Junta de Participació, composta pels respectius presidents i presidida pel president del Consell Escolar de l'Estat.

B) Àmbit autonòmic: Consell Escolar de la Comunitat Autònoma.

En el cas de la comunitat autònoma de les Illes Balears, es tracta del Consell Escolar de les Illes Balears.

Decret legislatiu 112/2001, de 7 de setembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei de consells escolars de les Illes Balears.[6]

[6] Modificat per:
- La Llei 7/2016, de 17 de maig (BOIB núm. 63, de 19 de maig).
- La Llei 15/2019, de 29 de març, de modificació del text refós de la Llei de consells escolars de les Illes Balears, aprovat pel Decret legislatiu 112/2001, de 7 de setembre (BOIB núm. 43, de 2 d'abril).

C) Àmbit insular i municipal:

Decret 10/2003, de 14 de febrer, de regulació dels consells escolars insulars i dels consells escolars municipals de les Illes Balears.

Reglament d'Organització i Funcionament del Consell Escolar de Mallorca (BOIB núm. 132, de 23 d'octubre de 2018).

Reglament d'Organització i Funcionament del Consell Escolar de Menorca (BOIB núm. 11, de 4 de novembre de 2004).

Reglament d'Organització i Funcionament del Consell Escolar d'Eivissa (BOIB núm. 149, de 13 d'octubre de 2009).

Reglament d'Organització i Funcionament del Consell Escolar de Formentera (BOIB núm. 70, de 4 de juny de 2016).

Consells escolars municipals.

D) Àmbit de centre: Consell Escolar de Centre.

3.2. Associacions de mares i pares (AMIPAS)

Les associacions de mares i pares, que també s'organitzen en federacions i confederacions regionals i nacionals, són d'associació voluntària per als progenitors i solen finançar-se amb les quotes dels associats.

El Decret 188/2003, de 28 de novembre, pel qual es regulen les associacions de pares i mares d'alumnes, i les federacions i confederacions d'aquestes, reconeix en l'article 5 la finalitat de promoure la representació i participació dels pares i les mares dels alumnes en els consells escolars dels centres públics i concertats, i altres òrgans col·legiats. Així s'estableix, a més, en l'article 5 del Reial decret 1533/1986, d'11 de juliol, regulador de les associacions de pares i mares d'alumnes en els consells escolars dels centres públics i concertats.

3.3. La Mesa de Diàleg Permanent amb les famílies de l'alumnat de les Illes Balears

La Mesa de Diàleg Permanent es regula en el Decret 43/2017, d'1 de setembre, pel qual es constitueix la Mesa de Diàleg Permanent amb les famílies de l'alumnat de les Illes Balears (BOIB núm. 108, de 2 de setembre).[7]

Sens perjudici de la funció assessora que ja desenvolupen el Consell Escolar de les Illes Balears i els consells escolars municipals i insulars, per complir aquests objectius i amb la finalitat de potenciar

[7] Deroga el Decret 36/2015, de 15 de maig, pel qual es constitueix la Mesa de Diàleg Permanent amb pares i mares de l'alumnat de les Illes Balears (BOIB núm. 73, de 16 de maig de 2015).

la participació en l'àmbit educatiu de les associacions de pares i mares de l'alumnat per mitjà de les federacions en les quals es trobin agrupades, i també de les confederacions que integren les federacions, es va considerar convenient la creació d'un òrgan col·legiat d'informació, estudi, discussió i seguiment dels assumptes que afectin qüestions pròpies del sistema educatiu de les Illes Balears, i que permeti un major apropament entre l'Administració i els pares i mares o tutors legals de l'alumnat, tot donant més presència a aquest sector representatiu de la comunitat educativa.

D'acord amb l'anterior, amb aquest decret es crea i regula la Mesa de Diàleg Permanent amb les famílies de l'alumnat de les Illes Balears (en endavant, la Mesa) com a òrgan col·legiat de participació de les associacions de pares i mares de l'alumnat per mitjà de les federacions en les quals es trobin agrupades, i també de les confederacions que integren les federacions.

La Mesa de Diàleg Permanent amb les famílies de l'alumnat de les Illes Balears ha de desenvolupar les seves funcions en relació amb l'alumnat d'educació infantil, ensenyaments obligatoris, inclosa la formació professional bàsica (FPB), i batxillerat dels centres sostinguts totalment o parcialment amb fons públics.

La Mesa, que no s'integra en l'estructura orgànica de l'Administració de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i s'adscriu a la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, té com a finalitat facilitar la informació, la col·laboració, la representació i la participació de les associacions de pares i mares en les qüestions que afectin el sistema educatiu de les Illes Balears.

La Mesa de Diàleg Permanent amb les famílies de l'alumnat de les Illes Balears té com a objecte l'estudi, el debat, el seguiment i, si escau, la proposta sobre els assumptes que afectin l'àmbit educatiu de les Illes Balears, en especial sobre els avantprojectes i projectes de disposicions normatives rellevants que elabori la Conselleria d'Educació i Universitat en matèria educativa, amb el compromís de consulta sobre les qüestions que afectin els drets de les famílies, els drets de l'alumnat i la participació de la comunitat educativa.

Així mateix, pot proposar l'adopció de mesures sobre la millora de la qualitat de l'ensenyament i el seguiment d'aquestes mesures.

La Mesa es constitueix com un organisme de consulta i debat en el qual les persones elegides en representació de les famílies de l'alumnat es consideren membres de ple dret. Tant els acords que s'hi adoptin com els informes que en puguin emanar no són preceptius ni vinculants per a la Conselleria d'Educació i Universitat, ni tenen caràcter executiu.

Les funcions de la Mesa de Diàleg Permanent amb les famílies de l'alumnat de les Illes Balears són les següents:

a. Emetre informes, facultatius i no vinculants, en relació amb els projectes de disposicions normatives amb caràcter general que elabori la Conselleria d'Educació i Universitat en matèria educativa, a petició de la direcció general encarregada de la tramitació de l'expedient.

b. Fer un seguiment dels assumptes que afecten l'àmbit educatiu de les Illes Balears i fer-ne la proposta corresponent a la Conselleria d'Educació i Universitat.

c. Proposar l'adopció de mesures sobre la millora de la qualitat de l'ensenyament i fer-ne el seguiment.

La Mesa de Diàleg Permanent amb les famílies de l'alumnat de les Illes Balears, la constitueixen:

a. El conseller d'Educació i Universitat, o la persona en qui delegui, que actua com a president.

b. Totes les persones titulars de les direccions generals de la Conselleria d'Educació i Universitat, o les persones en qui deleguin.

c. Un membre de cadascuna de les federacions de pares i mares de l'alumnat i de les confederacions existents a les Illes Balears incloses en el cens de la Conselleria d'Educació i Universitat.

d. Un membre de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa, designat pel director general d'Innovació i Comunitat Educativa, que actua com a secretari o secretària, amb veu i sense vot.

e. Tres membres de prestigi reconegut en el món educatiu, designats per la presidència de la Mesa a proposta de consens dels membres, amb veu i sense vot.

El funcionament de la Mesa de Diàleg Permanent amb les famílies de l'alumnat de les Illes Balears és el que estableixen per als òrgans col·legiats els articles 15, 16, 17 i 18 de la Llei 40/2015, d'1 d'octubre, de règim jurídic del sector públic.

III. ELS RESULTATS DEL SISTEMA ESCOLAR DE LES ILLES BALEARS: ESTUDIS I INDICADORS

Reflexions sobre l'expulsió d'alumnes a les Illes Balears

Marta Escoda

Jaume Font

RESUM

El present article analitza el procediment disciplinari —en concret, les expulsions— que s'aplica als centres docents de les Illes Balears. L'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, en les seves memòries anuals, indica que els centres treballen cada vegada millor la prevenció de la convivència, i que aquestes millores han tingut repercussions directes en certs aspectes com la minva de l'assetjament escolar. Tot i això, també és cert que any rere any es comptabilitzen un gran nombre d'expulsions i alumnes expulsats dels centres com a mesura disciplinària. Per aquest motiu, i amb l'objectiu de seguir millorant la convivència dels nostres centres, l'article argumenta i reflexiona sobre la necessitat d'un canvi metodològic pel que fa a les expulsions que s'hauria de concretar, també, en una modificació de la normativa que regula i permet l'actual procediment disciplinari: el Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears.

RESUMEN

El presente artículo analiza el procedimiento disciplinario —en concreto, las expulsiones— que se aplica en los centros docentes de las Islas Baleares. El Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca, en sus memorias anuales, indica que los centros trabajan cada vez mejor respecto a la prevención de la convivencia. Estas mejoras han tenido repercusiones directas en ciertos aspectos, como una bajada del acoso escolar. Sin embargo, también es cierto que año tras año se contabilizan un gran número de expulsiones y alumnos expulsados de los centros como medida disciplinaria. Por este motivo, y con el objetivo de seguir mejorando la convivencia de nuestros centros, el artículo argumenta y reflexiona sobre la necesidad de un cambio metodológico en cuanto a las expulsiones, que debería concretarse, también, en una modificación de la normativa que regula y permite el actual procedimiento disciplinario: el Decreto 121/2010, de 10 de diciembre, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de las Islas Baleares.

1. INTRODUCCIÓ

La primera pregunta que hauríem de fer-nos és: què necessiten els infants? I immediatament demanar-nos: com podem donar respostes a aquestes necessitats? Des d'aquí podem arribar a un lloc molt diferent que si començam demanant-nos: com puc aconseguir que els infants facin el que jo vull? (Khon, 1996).

L'etimologia de la paraula "expulsar" implica l'acció d'empènyer, llençar algú d'un interior a un exterior. Empènyer algú, llençar algú, demana una acció intencionada per fer algú o alguna cosa fora d'algun lloc, perquè hi fa nosa, perquè aquell lloc concret no està preparat per acollir-lo.

Aquesta acció d'expulsar afecta no només aquell que és fet fora d'un lloc concret, sinó també el benestar d'allà on ha estat expulsat, ja que aquell indret no ha estat capaç de configurar-se com el que havia de ser: un marc segur, que aculli, que abraci, que doni un lloc a cadascú o a cada cosa.

Quan cada persona troba el seu lloc dins un sistema és quan el talent propi, el potencial propi, s'expandeix i permet motivar-se, donar més i interaccionar amb l'entorn d'una manera coordinada per aconseguir l'objectiu, el resultat esperat del sistema.

El sistema educatiu, el sistema escolar, entès com la xarxa de relacions que s'estableixen intencionadament per aconseguir aprenentatge, ha de tenir molt en compte que l'expulsió d'un dels seus components suposa un cert fracàs del funcionament del sistema i una experiència de refús i de malestar important per a l'element que ha estat expulsat.

L'expulsió és un fracàs referent al funcionament del sistema, dels òrgans que l'integren, perquè no ha sabut donar el lloc que li pertany a l'element expulsat. Sense aquest element que ha estat fet fora, el sistema mai no podrà acomplir l'objectiu per al qual va ser creat.

L'objectiu del sistema educatiu a través dels centres educatius és garantir el dret a l'educació bàsica de les persones entre sis i setze anys, independentment de les seves condicions i circumstàncies.

2. ORGANITZACIÓ DEL DRET A L'EDUCACIÓ COM A MÈTODE D'INCLUSIÓ

La Convenció dels drets de l'infant (1959), adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989, indica que els infants, les persones menors d'edat, són subjectes de dret i que un d'aquest drets és el de l'educació bàsica. Per tant, l'educació no és un privilegi, un favor que el sistema fa a l'infant, sinó que és un dret que s'ha de satisfer. El sistema està al servei de la satisfacció d'aquest dret, que ja ningú no pot negar a cap persona menor d'edat. A més, ajuda a prendre mesures per encoratjar l'assistència regular a l'escola i reduir les taxes d'abandonament escolar (art. 28, 1.e, Convenció dels drets de l'infant).

El dret a l'educació, que també està reconegut a l'article 27 de la Constitució espanyola, suposa que l'Estat ha de garantir-ne la satisfacció mitjançant una **programació general de l'ensenyament**, amb la participació col·lectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents.

Així doncs, els centres docents són l'entorn on l'alumnat exerceix el seu dret a l'educació, independentment de les seves condicions i circumstàncies, en igualtat d'oportunitats per al ple desenvolupament de la seva personalitat mitjançant l'educació, la inclusió educativa, la igualtat de drets i oportunitats que ajudin a superar qualsevol discriminació i l'accessibilitat universal a l'educació, i que actuï com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb una atenció especial a aquelles que derivin de qualsevol tipus de discapacitat (art. 1.b, LOE).

Aquest entorn on exercir el dret a l'educació, els **centres docents**, estan organitzats en òrgans de govern i en òrgans de coordinació docents, que són els encarregats de desenvolupar i organitzar tots els elements que determinen el procés d'aprenentatge (currículum), mitjançant el disseny d'**accions educatives intencionades** que produeixin aprenentatges, i de **plans i programes**

que organitzin i programin l'acollida de tothom que hi assisteixi per a exercir el seu dret a l'educació, amb la finalitat i l'objectiu últim del desenvolupament màxim de la seva personalitat mitjançant l'adquisició de nous aprenentatges.

Els centres docents, dotats d'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió, han de ser capaços de garantir el dret a l'educació de qualitat per a tothom.

Garanteixen aquest dret mitjançant el disseny d'un **projecte educatiu del centre** que n'ha de recollir els valors, els objectius, i les prioritats d'actuació. També incorpora la concreció dels currículums establerts, així com el tractament transversal en les àrees, matèries o mòduls de l'educació en valors i altres ensenyaments (art. 121, LOE).

Aquest projecte ha de tenir molt en compte les característiques de l'entorn social i cultural del centre i ha de recollir la forma d'atenció a la diversitat de l'alumnat i l'acció tutoritzadora, així com el **pla de convivència**, i haurà de respectar el principi de no-discriminació i d'inclusió educativa.

És important fer veure que els principis que han de regir el disseny d'aquest projecte educatiu són els de no-discriminació i el d'inclusió, un principi que també es repeteix a l'article 1 de la LOE quan es refereix al principi d'equitat, i assenyala la inclusió, no-exclusió i no-expulsió com a element afavoridor de la qualitat d'educació per a tothom.

Els centres han d'elaborar les seves propostes pedagògiques des de la consideració a **l'atenció a la diversitat** i l'accés a l'educació comuna de tot l'alumnat. Quan aquesta diversitat ho requereixi, s'adoptaran les mesures organitzatives i curriculars que siguin necessàries (art. 4, LOE).

El **reglament d'organització i funcionament** és el document institucional del centre en què es concreten les normes d'organització, participació i convivència que garanteixen els mecanismes afavoridors de l'exercici dels drets dels alumnes i dels seus deures, les estratègies de prevenció i gestió de conflictes, amb especial esment als processos de mediació escolar i de negociació d'acords educatius, així com les correccions que corresponguin per a les conductes que incompleixin les normes de convivència (art. 26, Decret 120/2010)

Així com l'etimologia de la paraula "expulsió" indica una acció intencionada de fer fora, l'etimologia de la paraula inclusió té a veure amb l'acció intencionada d'incorporar, inserir, introduir, fer lloc.

Inclusió entesa com l'acció intencionada que el sistema educatiu, mitjançant el disseny d'un projecte educatiu, amb tots els seus programes i plans i concrecions curriculars, du a terme per incorporar, inserir, introduir, fer lloc a tot l'alumnat en l'exercici del seu dret a l'educació, dins el grup classe concret, la tutoria concreta, que esdevé la concreció i l'entorn d'aprenentatge concret on l'alumnat exercirà el seu dret a l'educació mitjançant l'adquisició d'aprenentatges nous.

Un apunt afegit que pot ajudar a crear un imaginari que ajudi a saber de quina manera s'ha de garantir el dret al desenvolupament màxim de la personalitat és el fet que tant *inclusió* com *expulsió* són paraules de gènere femení. Al gènere femení s'ha associat tradicionalment la perspectiva de

cura. Tant la inclusió com l'exclusió, aquesta acció intencionada per fer fora o per incorporar, ha d'estar guiada sempre per la perspectiva de cura, de restauració, de renovació.

Tant l'article 124 de la LOE com el Decret 121/2010 assenyalen que les mesures correctores tindran sempre un caràcter educatiu i recuperador, hauran de garantir el respecte als drets de la resta d'alumnes i cercaran millorar les relacions de tots els membres de la comunitat educativa. El Decret 121/2010 explicita la mediació i la negociació d'acords educatius com a estratègies de prevenció i gestió de conflictes.

Als centres docents, els òrgans de govern i els òrgans docents són els encarregats de programar i dissenyar totes les accions educatives, així com els programes i serveis que es duran a terme al centre. Són ells els qui, amb el disseny de les diferents accions educatives i programes, han d'articular intencionadament, programar, com es farà aquesta acció intencionada d'incloure-hi tothom.

La funció docent du implícita la funció orientadora i tutoritzadora de l'alumnat, i ha de ser exercida en equip docent (art. 55, Decret 120/2002, art. 91, LOE). L'equip docent, format per tots els docents que intervenen en un mateix grup classe o tutoria, és l'encarregat de dissenyar accions de cura intencionades que permetin a cada alumne ser present, participar i progressar dins el grup.

L'article 8 del Decret 34/2015, de **currículum de l'educació secundària obligatòria**, quan parla del procés d'aprenentatge i atenció personalitzada, proposa nou estratègies concretes d'actuació per **programar accions intencionades d'inclusió**, entre les quals cal destacar:

1. Les propostes pedagògiques s'han d'elaborar des de la consideració de l'atenció a la diversitat.

2. La tutoria i l'orientació educativa, acadèmica i professional, que formen part de la funció docent, han de tenir una consideració especial en tota acció educativa.

3. Cada grup d'alumnes ha de tenir un professor tutor.

4. L'acció tutoritzadora és responsabilitat del conjunt dels professors que imparteixen docència a un mateix grup d'alumnes.

5. Els equips docents han de col·laborar per prevenir els problemes d'aprenentatge i de convivència que puguin presentar-se, i han de compartir tota la informació que sigui necessària per treballar de manera coordinada en el compliment de les seves funcions. Amb aquesta finalitat s'han de planificar, dins el període de permanència dels professors al centre, uns horaris específics per a les reunions de coordinació.

6. L'acció tutoritzadora ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i a la implicació dels alumnes i les seves famílies en el funcionament del centre, i ha d'emmarcar el conjunt d'actuacions que tenen lloc en un centre educatiu, amb la integració de les funcions del tutor i les actuacions d'altres professionals i organitzacions.

7. L'equip directiu ha de garantir que el tutor impartirà docència a tot el grup d'alumnes del qual exerceix la tutoria.

8. S'ha de promoure el desenvolupament de fórmules de tutoria compartida i personalitzada que possibilitin un assessorament individualitzat i estable al llarg de l'etapa.

En el Decret 39/2011, on es regula **l'atenció a la diversitat**, es regula que l'actuació educativa, amb referència a l'atenció a la diversitat, ha d'afavorir la inclusió escolar i social. Les actuacions han de tenir com a referents essencials la necessària normalització de les diferències en el context de l'aula i el centre, el respecte a aquestes diferències i l'èmfasi en la superació dels obstacles, en l'organització del centre. La resposta educativa a les necessitats dels alumnes requereix una flexibilitat en la proposta de modalitats organitzatives, ha d'estar inclosa en el currículum. A l'hora de desenvolupar el currículum, els centres han d'afavorir el tractament de la diversitat i han de tenir present la pluralitat que s'aprecia a l'aula.

L'acció educativa que vulgui atendre la diversitat s'ha de basar en la reflexió conjunta i en la col·laboració entre el professorat —també amb les famílies—, ha d'integrar els recursos que li ofereix l'entorn i al mateix temps ha d'obrir-se i oferir-se a les institucions, famílies i associacions per enriquir-se mútuament.

3. REGULACIÓ DEL PROCEDIMENT DISCIPLINARI SEGONS EL DECRET 121/2010

El Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears, indica al preàmbul que, a partir del reconeixement dels drets i els deures dels alumnes, correspon a tota la comunitat educativa la millora de la convivència escolar. Aquest decret "*regula els drets i els deures de l'alumnat, el disseny bàsic dels plans i les comissions de convivència que tots els centres docents sostinguts amb fons públics han de tenir, així com els trets que defineixen les estratègies bàsiques de prevenció de conflictes, com poden ser la mediació i la negociació d'acords educatius. Això, unit a l'existència de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears, ha de servir per impulsar decididament la millora del desenvolupament de l'activitat escolar, tant pel que fa a l'èxit acadèmic com al clima de convivència dins els centres.*"

Els centres han d'impulsar la convivència a través de propostes específiques per concretar les competències socioemocionals en la pràctica educativa, així com facilitar la formació dirigida a tota la comunitat escolar per desenvolupar actituds i adquirir habilitats comunicatives, i també implantar estratègies per a la prevenció i gestió positiva dels conflictes (art. 3.4, Decret 121/2010).

Per altra banda, la memòria anual del centre ha d'incloure, en un apartat específic, l'avaluació i la valoració que es fa de les actuacions previstes en la programació general anual dirigides a millorar determinats aspectes de la convivència al centre (art. 27.6).

A l'hora de corregir els incompliments, s'han de tenir en compte els aspectes previstos en el títol V, article 44.2, sobre el procediment disciplinari:

a) No es pot privar els alumnes d'exercir el dret a l'educació […].

b) No poden imposar-se correccions contràries a la integritat física ni a la dignitat personal […].

c) Les mesures correctores han de ser proporcionals a la conducta de l'alumne i, sempre que sigui possible, han d'estar relacionades amb l'incompliment que tracten de corregir.

d) Les mesures correctores han de tenir com a objectius prioritaris:

- Millorar el procés educatiu de l'alumne i, en particular, el seu comportament […] i restablir les relacions entre els membres de la comunitat educativa afectats per aquests incompliments.

- Reparar els danys causats i, en especial, protegir-ne les víctimes o restituir-los els danys.

Per altra banda, respecte el procediment disciplinari, el Decret 121/2010 obliga els centres a estudiar i proposar, abans d'incoar un expedient disciplinari, la **resolució per conformitat** de l'alumne o de l'alumna. Això significa que es poden aplicar totes les mesures de correcció, excepte el canvi definitiu del centre, a través de la resolució per conformitat de l'alumne o de l'alumna i, si és menor d'edat, del seu pare, mare o representant legal. És a dir, el director o directora del centre té l'obligació de proposar la possibilitat de resoldre el procediment per conformitat, que ha de contenir el reconeixement per part de l'alumne o alumna dels fets o conductes mereixedors de correcció i, *"si és el cas, la petició de disculpes, el compromís de reparar els danys causats i la voluntat de respectar les normes de convivència del centre. S'hi han de fer constar també les mesures educatives de correcció acordades, que s'han de signar i aplicar en aplicar en els termes en què es redactin,* ***sense que l'alumne o els seus pares o representats legals puguin impugnar la conformitat lliurement acceptada****"* (art. 62, Decret 121/2010). Com s'ha dit, s'exclou d'aquest procediment la correcció de canvi de centre, la qual, per ser imposada, requereix sempre la instrucció del procediment disciplinari. El Decret 121/2010 no exclou l'expulsió del centre per conformitat; de fet, la fomenta, un fet que provoca l'acceptació dels representants legals i del sistema educatiu.

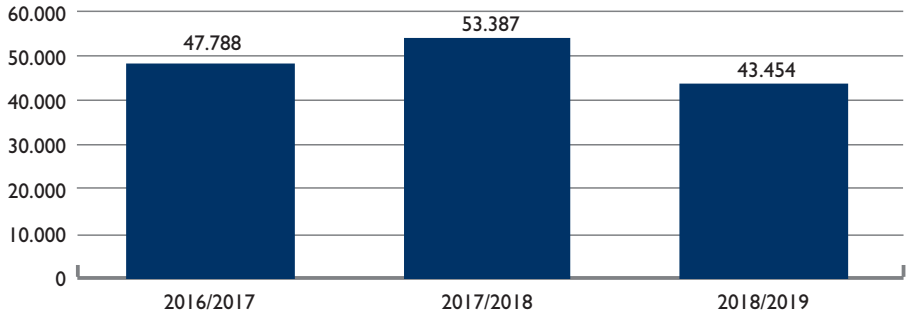
4. DADES SOBRE EL PROCEDIMENT DISCIPLINARI A LES ILLES BALEARS

L'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears (a partir d'ara, Convivèxit) té com a principals funcions: 1. Actuar com a òrgan permanent de recollida d'informació sobre la convivència escolar i promoure la investigació sobre diferents corrents i tendències. 2. Analitzar la informació recollida sobre la convivència en els centres educatius de les Illes Balears i proposar els corresponents plans d'actuació. 3. Proposar, a partir de les dades recollides, actuacions concretes i susceptibles d'aplicació, […] (Decret 10/2008).

El Convivèxit avalua cada any el procediment disciplinari seguit als centres docents. Aquesta informació es comptabilitza a partir de les dades quantitatives reflectides a les memòries de convivència anuals dels centres, que es remeten al Convivèxit a través del GESTIB.

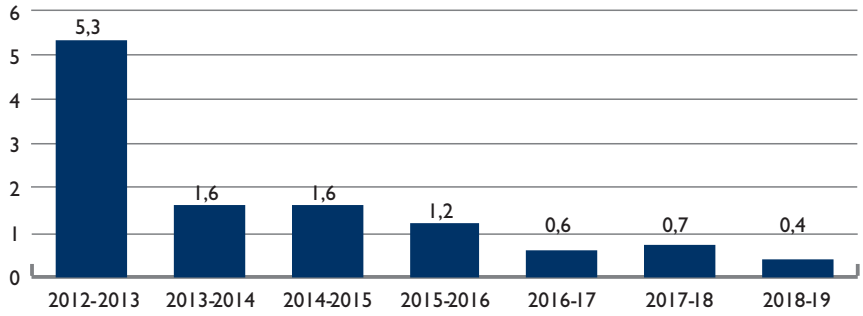
Les dades referents al curs 2018-19 referents al procediment disciplinari són les següents:

Gràfic 1: Nombre d'amonestacions a alumnes realitzades des dels centres (2017-2019)



El nombre total d'amonestacions realitzades pels centres educatius de les Illes Balears el darrer curs escolar és de 43.454, un percentatge inferior als cursos anteriors (18,6% menys que el curs 2017-2018 i un 9% menys que el curs 2016-2017).

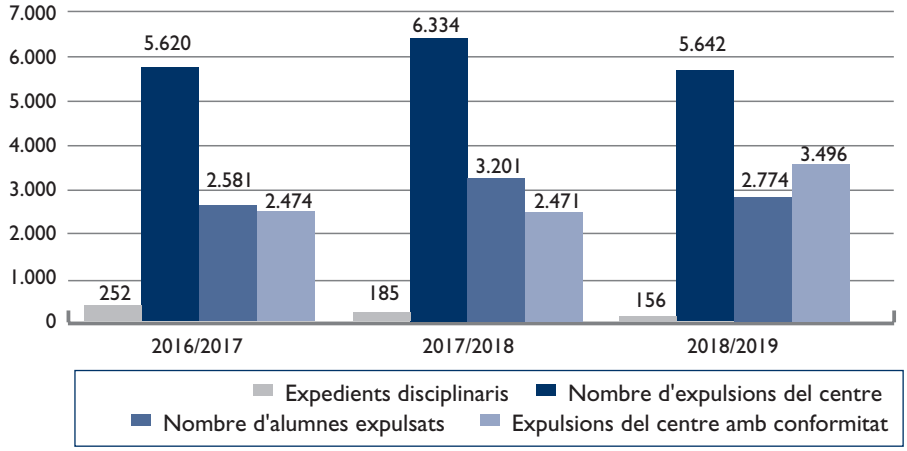
Gràfic 2: Evolució de la mitjana d'expedients disciplinaris incoats per centre



El curs escolar 2018-2019 es varen resoldre 156 expedients disciplinaris d'entre 368 centres, que representen una mitjana de 0,42 expedients disciplinaris per centre. Com es pot veure al gràfic núm. 2, destaca una minva progressiva, des del curs 2012-2013, del nombre d'expedients disciplinaris incoats en els centres. Tenint en compte que els procediments disciplinaris a través de l'obertura de la instrucció i resolució d'un expedient disciplinari cerquen tractar de manera garantista l'alumne

o l'alumna protagonista de la conducta recriminable, i que la majoria d'expedients disciplinaris es resolen habitualment amb una expulsió del centre, és important reflexionar sobre la importància de repensar el procés que se segueix a l'hora de privar un alumne o una alumna del seu dret a l'educació.

Gràfic 3: Nombre d'expedients disciplinaris i expulsions dels centres (2017-2019)



El curs 2018-2019, amb **5.642 expulsions, s'ha comptabilitzat una baixada** d'expulsions dels centres respecte al curs anterior. Aquesta xifra suposa un 10,9% menys que el curs 2017-2018 (692 expulsions menys) i una pujada del 0,4% respecte el curs 2016-2017 (22 expulsions més).

Així mateix, el nombre d'alumnes expulsats comptabilitzats el curs 2018-2019 és de 2.774, un 13% menys que el curs 2017-2018 i un 7% més que el curs 2016-2017.

Respecte a les expulsions del centre per conformitat, n'observam un augment significatiu respecte als cursos anteriors. El curs 2018-2019 hi hagué 3.496 expulsions per conformitat, un 41% més que el curs 2017-2018 i que el curs 2016-2017.

Quadre 1. Expulsions per tipus de centres el curs 2018-2019

	Nre. de centres i d'alumnes	Expulsions del centre	Alumnes expulsats	Expulsions per conformitat	Expedients disciplinaris
Centres d'educació infantil	21 centres 1327 alumn.	0	0	0	0
Centres d'educació especial	1 centre 184 alumn.	2	2	2	0
Centres d'educació primària públics i centres integrats	183 centres 57.756 alumn.	166	102	113	7

	Nre. de centres i d'alumnes	Expulsions del centre	Alumnes expulsats	Expulsions per conformitat	Expedients disciplinaris
Centres concertats	63 centres 34.489 alumn.	621	390	460	23
Instituts d'educació secundària (IES)	62 centres 40.539 alumn.	**4.832**	**2.266**	**2.900**	**126**
Centres integrats d'FP	3 centres 593 alumn.	21 (18 del mateix centre)	14 (11 del mateix centre)	21 (18 del mateix centre)	0
Conservatoris	1 centre 274 alumn.	0	0	0	0
Centres d'educació per a adults (CEPA)	26 centres 12.868 alumn.	0	0	0	0
TOTAL	**368 centres 148.030 alumnes**	**5.642**	**2.774**	**3.498**	**156**

La majoria d'expulsions han tingut lloc als instituts públics d'educació secundària (4.832 expulsions), que corresponen a 2.266 alumnes. Un 5,6% d'alumnes o, el que és igual, un de cada 18 alumnes dels IES, ha estat expulsat com a mínim un cop durant el curs passat.

Els centres concertats, amb 621 expulsions i 390 alumnes expulsats, formen el segon grup que protagonitza les expulsions. S'ha de tenir en compte que aquests centres tenen matriculats alumnes de primària i secundària. En aquests centres, un 1,1% dels alumnes són expulsats.

Els centres de primària només han dut a terme 166 expulsions, amb 102 alumnes expulsats, que corresponen a un 0,17% de l'alumnat.

Els centres integrats de formació professional (CEFP) han oficialitzat 21 expulsions a 14 alumnes, però s'ha de tenir en compte que gairebé totes s'han fet al mateix centre. Un d'educació especial ha comptabilitzat dues expulsions de dos alumnes diferents. Els d'educació infantil, els d'educació per a adults i el Conservatori no han comptabilitzat cap expulsió.

5. CONCLUSIONS

En primer lloc, sabem que la **potenciació de la funció docent** exercida en equip és la millor eina preventiva i alhora apoderadora per als òrgans de govern i de coordinació dels centres docents, ja que crea les condicions per **acollir i donar lloc a tots els membres de la comunitat educativa**, independentment de les seves condicions i circumstàncies. Aquesta potenciació de la funció docent exercida en equip s'ha d'explicitar, pel que fa a les expulsions, a través de programes específics que afavoreixin la inclusió i, en el cas que hi hagi una expulsió, fer feina per tal que l'expulsió no sigui fora del centre sinó fora del grup classe, i acompanyar el retorn al grup de referència, al mateix temps que es fa una valoració de les necessitats concretes pel que fa a condicions i circumstàncies de l'alumnat.

Amb la finalitat de dissenyar accions educatives que afavoreixin la inclusió, s'han d'establir procediments i recursos necessaris per identificar les necessitats específiques dels alumnes tan aviat com sigui possible, amb l'ajut de personal amb la qualificació adequada. Així mateix, s'ha de facilitar la coordinació de tots els professionals que intervinguin en l'atenció als alumnes. A partir de la reflexió conjunta, els equips docents han de valorar les necessitats de l'alumnat a qui no es permet de ser present, participar i progressar d'una manera adequada en el procés d'aprenentatge, i articular i dinamitzar una resposta que n'afavoreixi la inclusió. En aquest sentit, és important la participació de la comunitat educativa. Hi ha exemples de propostes municipals (programa REFER de la Mancomunitat des Pla, entre altres) o espais de reflexió per reduir les expulsions (com el proposat per la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament d'Inca), que han intentat donar una mà a la problemàtica de les expulsions, ja que afecta, en gran manera, l'entorn on està ubicat el centre educatiu.

En segon lloc, i analitzant les dades avaluades el darrer curs escolar, hem de destacar que el nombre d'amonestacions, expulsions i expedients disciplinaris baixa. Tot i aquesta minva, seguim constatant un **alt percentatge d'expulsions als centres públics de secundària**, que concentren el 85,64% del total de les expulsions de les Illes Balears, quan sols atenen el 27,16% de l'alumnat avaluat. Un dels aspectes que hem de seguir avaluant s'ha de centrar, precisament, en les diferències entre els diversos centres i per què als centres educatius públics de secundària s'expulsa més. S'ha de reflexionar sobre les diferències en els procediments disciplinaris, diferències de perfils d'alumnat atès, diferències en els models d'intervenció educativa, diferències en la visió que es té de l'alumnat i les famílies, etc.

També és necessari garantir que, quan un alumne és exclòs del centre, s'han esgotat totes les mesures educatives possibles, i s'ha de valorar si els centres expulsen per l'aplicació de sancions per faltes greument perjudicials a les normes de convivència, conductes contràries a les normes de convivència o reiteració de conductes no relacionades amb conductes greus. Així mateix, s'ha d'avaluar si l'expulsió té relació amb els fets protagonitzats, entenent que una expulsió sols s'hauria de produir en aquelles situacions en què és impossible contenir l'estudiant amb els mitjans del centre i que, per això, pot danyar-se a si mateix o els membres de la comunitat educativa.

En tercer lloc, i partint del dret a l'educació, hem de **reflexionar sobre les expulsions per conformitat**. Es necessita més reflexió i aprofundir en el procediment que se segueix als centres a l'hora d'aplicar aquesta mesura que exclou temporalment l'estudiant del centre. En cas que un centre hagi d'adoptar la mesura d'una expulsió, si es produeix aquesta situació, s'hauria de possibilitar el recurs de l'aplicació d'aquesta mesura per part de l'infant o adolescent i de les famílies; a més, s'hauria d'informar i tenir el vistiplau del Departament d'Inspecció Educativa, i s'hauria d'informar altres serveis comunitaris com serveis socials, protecció de menors, policies tutors i forces de seguretat de l'Estat, així com es fa amb altres protocols com el d'absentisme o amb la comunicació de situacions de desprotecció o maltractament a la infància.

Finalment, el projecte educatiu del centre hauria de concretar i programar la resposta a les dificultats de permanència de certs alumnes dins els seus grups respectius, ja que sempre existiran condicions i circumstàncies que dificultaran la presència, participació i progrés dins el grup. El model de programes és el més adequat per a prevenir, desenvolupar, apoderar i intervenir en equip.

És imprescindible donar suport als centres docents en la implementació i la posada en pràctica, a partir de la reflexió conjunta, d'aquelles estratègies metodològiques més efectives per gestionar la conducta de l'alumnat. El **model restauratiu** promou el desenvolupament de metodologies actives i participatives com el desenvolupament d'habilitats socials i emocionals, la cohesió de grup, la creació d'espais per donar veu a l'alumnat i el desenvolupament de polítiques preventives per minimitzar el risc d'expulsió. La clau consisteix a fer-ne un desplegament global; això implica fer un ús consistent d'una manera de pensar restaurativa en totes les aules i per part de tot l'equip educatiu; és a dir, l'adopció sistemàtica de la cultura i els valors que l'enfocament restauratiu proposa (Schmitz, 2018; Hopkins, 2019).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Decret 10/2008, de 25 de gener, pel qual es crea l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears. BOIB núm. 15, de 31 de gener de 2008.

Decret 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i deures de l'alumnat i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. BOIB núm. 187, de 23 de desembre de 2010.

Hopkins, B. (2019). *Pràctiques restauratives a l'aula. L'enfocament restauratiu en el teu dia a dia*. Palma: Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.

Khon, A. (1996). *Beyond Discipline. From compliance to community.* Alexandria (Virginia, EUA): Association for Supervision and Curriculum Development.

Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE núm. 295, de 10 de desembre de 2013.

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE núm. 106, de 4 de maig de 2006.

Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. Guía de formación*. La Paz: progettomondo.mlal.

L'alumnat estranger present al sistema educatiu de les Illes Balears, característiques i comparació dels resultats acadèmics en relació amb l'alumnat espanyol

Luis Vidaña

RESUM

El present treball fa referència a l'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2018-2019 i pretén una doble finalitat: en primer lloc, seguir la línia expositiva d'anys anteriors pel que fa a les dades bàsiques que expliquen la seva dimensió, distribució per diferents variables (tipologia de centres educatius, illes, modalitats d'estudis, sexe, continent i nacionalitat, etc.) i, en segon lloc, fer una comparació dels resultats acadèmics dins l'ensenyament obligatori (educació primària i ESO) entre l'alumnat espanyol i l'alumnat estranger.

RESUMEN

El trabajo que presentamos hace referencia al alumnado extranjero matriculado en el sistema educativo de las Islas Baleares durante el curso 2018-2019 y pretende una doble finalidad: en primer lugar, seguir la línea expositiva de años anteriores en referencia a los datos básicos que explican su dimensión, distribución por diferentes variables (tipología de centros educativos, islas, modalidades de estudios, sexo, continente y nacionalidad, etc.) y, en segundo lugar, hacer una comparativa de los resultados académicos dentro de la enseñanza obligatoria (Educación Primaria y ESO) entre el alumnado español y el alumnado extranjero.

1. CARACTERÍSTIQUES BÀSIQUES DE L'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT AL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

Les dades recollides a l'article mostren una seqüència ascendent, ja iniciada el curs anterior, de l'alumnat estranger matriculat en els diferents nivells i modalitats del sistema educatiu no universitari de les Illes Balears.

De l'observació dels darrers anys, sobretot durant el període àlgid de la crisi econòmica, es detecta una certa estabilització de l'alumnat estranger present en el sistema educatiu de les Illes Balears (entorn als 25.000 alumnes, amb petites oscil·lacions); durant aquests anys de crisi, moltes famílies estrangeres que havien fitxat com a destí migratori l'arxipèlag han retornat als seus països d'origen, especialment significatiu és el cas de persones de nacionalitats llatinoamericanes.

La recuperació econòmica dels dos o tres darrers anys explicaria una altra vegada la tendència ascendent del nombre d'alumnes estrangers matriculats en el sistema educatiu balear, tant per noves arribades com a conseqüència de la natalitat a les famílies estrangeres ja residents (ja que representen el 30 % dels naixements); i també s'observa cada vegada més alumnat matriculat a l'ESPA, escoles oficials d'idiomes, etc.

1.1. Evolució de l'alumnat estranger

Segons l'INE, la població total de les Illes Balears l'any 2017 era de 1.115.999 habitants i aquesta xifra augmenta al llarg de 2018 fins a 1.128.908 habitants, la qual cosa suposa un augment de 12.909 residents nous; fet que no s'explica pel creixement vegetatiu sinó per la immigració.

Amb relació al total d'habitants de l'any 2018 a les Illes Balears, hi ha 239.901 estrangers que representen el **21,25** % del total de la població.

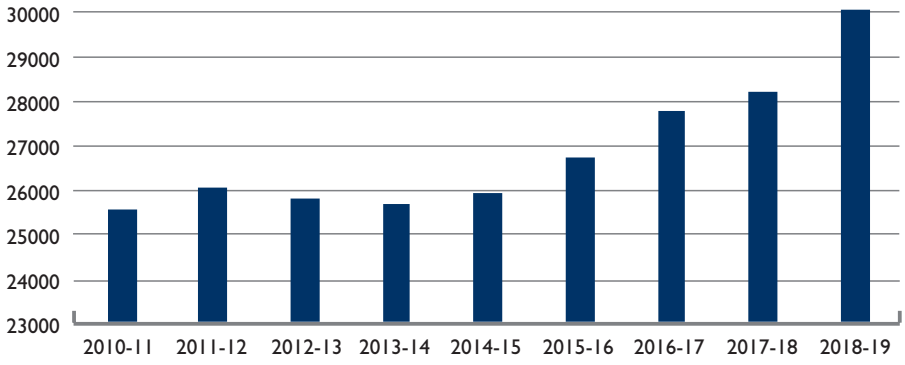
La població estrangera matriculada al sistema educatiu no universitari de les Illes Balears és de 30.028 alumnes durant el curs 2018-2019, que representen el **15,36** % del total d'alumnat de les Illes Balears (195.564 alumnes).

Quadre 1. Evolució de l'alumnat estranger de les Illes Balears en el període 2010 a 2019

Curs	Alumnat estranger
2010-2011	25.482
2011-2012	25.997
2012-2013	25.752
2013-2014	25.595
2014-2015	25.893
2015-2016	26.702
2016-2017	27.735
2017-2018	28.179
2018-2019	30.028

Font: Gestib

Gràfic 1: Evolució de l'alumnat estranger de les Illes Balears en el període 2010 a 2019



Font: Gestib

Com es pot observar a les dades del quadre 1 i a la seva representació al gràfic 1, durant els cursos de forta incidència de la crisi econòmica (2010-2011 fins al 2014-2015), el nombre d'alumnes estrangers matriculats a les Illes pràcticament va romandre estable i, amb la recuperació econòmica, s'ha tornat a la tendència a l'alça d'augment de l'alumnat, especialment al llarg del darrer curs que

ha augmentat en 1.849 alumnes (6,1 %): de 28.179 alumnes del curs 2017-2018 a 30.028 alumnes el curs 2018-2019.

I.2. Alumnat estranger per nivells educatius

La distribució per nivells educatius més significatius de l'increment de 1.849 alumnes estrangers més que el curs anterior és la següent:

A l'educació primària: 781 alumnes estrangers més (7 % d'increment).

A l'educació infantil: 329 alumnes estrangers més (5,9 % d'increment).

A l'ESO: 324 alumnes estrangers més (5,4 % d'increment).

Als cicles formatius tenim: al GM hi ha 65 alumnes més (7,8 % d'increment) i al GS hi ha 24 alumnes més (5,4 % d'increment).

També a batxillerat hi ha 50 alumnes estrangers més, que presenten un increment del 4,1 %.

Les dades anteriors indiquen clarament un augment més important en els nivells de primària i educació infantil; per tant, es pot justificar per la importància que va adquirint cada vegada la taxa de natalitat de dones estrangeres a la comunitat balear i el repunt de la immigració. Fets que indiquen que el sistema educatiu no ha de baixar la guàrdia a l'hora d'adoptar mesures per a la integració i la inclusió d'aquest alumnat, i, en l'àmbit social, de les seves famílies.

Quadre 2. Distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears per nivell educatiu. Curs 2018-2019

Nivell educatiu	Alumnat estranger
EI	5.516
EP	11.134
ESO	5.911
BATX	1.191
FPB	397
GM	823
GS	440
Arts plàstiques i disseny	33
Ensenyaments EOI	659
E inicials	540
ESPA	553
Mòduls	2.570

Nivell educatiu	Alumnat estranger
Ed. especial	128
Ens. esportius	94
Musica i dansa	39
TOTAL	30.028

Font: Gestib

1.3. L'alumnat estranger de les Illes Balears, per sexe. Curs 2018-2019

Malgrat l'augment en un 6,1 % de l'alumnat estranger es manté, com en cursos anteriors, un equilibri per sexes: els homes (15.063) representen el 50,16 % i les dones (14.965) suposen el 49,84 %.

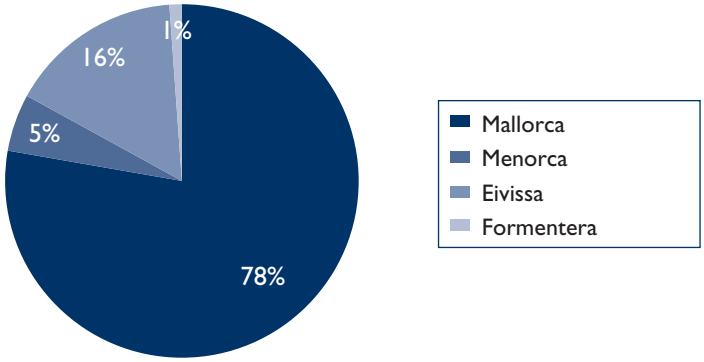
1.4. Distribució de l'alumnat estranger a les diferents Illes Balears. Curs 2018-2019

Quadre 3. Distribució de l'alumnat estranger a les diferents Illes Balears. Curs 2018-2019

Illa	Alumnat estranger
Mallorca	23.346
Menorca	1.575
Eivissa	4.766
Formentera	341

Font: Gestib

Gràfic 2: Distribució de l'alumnat estranger a les diferents Illes Balears. Curs 2018-2019



Font: Gestib

I.5. Alumnat estranger de les Illes Balears per tipologia de centres educatius. Curs 2018-2019

La novetat més significativa en relació amb el curs anterior és l'augment en 1 punt percentual de l'alumnat estranger matriculat a centres privats i, en conseqüència, la disminució també en un 1 punt percentual en els centres públics. Els centres concertats mantenen el seu 17 % del total d'alumnat estranger.

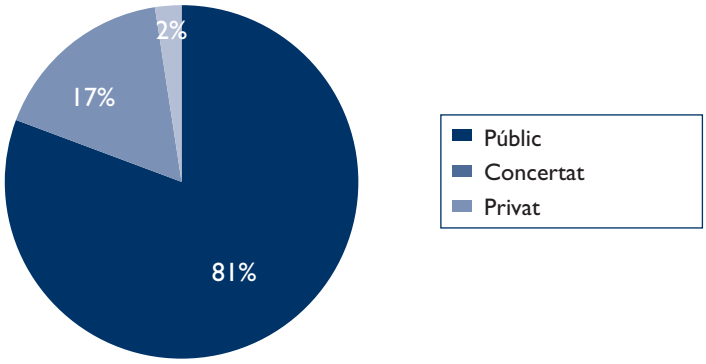
Aquesta diferència es pot explicar per la tendència creixent per part dels centres privats a fer servir el Gestib com a instrument de gestió del seu alumnat o bé per l'arribada de famílies immigrades d'altres països de la UE que opten per matricular els infants en centres privats.

Quadre 4. Distribució de l'alumnat estranger per tipologia de centres educatius. Curs 2018-2019

Tipus de centre	Alumnat estranger
Públic	24.232
Concertat	5.071
Privat	725

Font: Gestib

Gràfic 3: Distribució de l'alumnat estranger per tipologia de centres educatius. Curs 2018-2019



Font: Gestib

I.6. Alumnat estranger de les Illes Balears per àrees mundials de procedència (2018-2019)

Els 30.028 alumnes matriculats al sistema educatiu de les Illes Balears durant el curs 2018-2019 provenen de 135 països diferents distribuïts al llarg de tots els continents.

Aquest alumnat representa el 15,36 % del total d'alumnat de les Illes Balears (195.564 alumnes). Com s'observa al quadre 2, per primera vegada els procedents d'altres països de la Unió Europea encapçalen el rànquing percentual amb el 33,7 %, la qual cosa indica una tendència creixent en la residència de famílies procedents d'altres països de la UE a les Balears; seguit de prop dels procedents del continent africà (32,44 %) i, en tercer lloc, l'alumnat d'origen americà (23,71 %). Cal recordar que anys enrere aquest representava el percentatge més elevat, per tant, la crisi va provocar una baixada significativa respecte als altres dos àmbits d'origen majoritari.

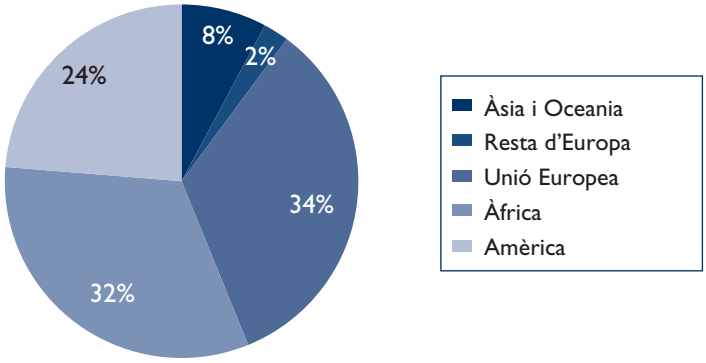
L'alumnat procedent d'Àsia i Oceania, així com d'altres països de l'Europa no comunitària no presenten un percentatge elevat.

Quadre 5. Distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears, per continents i països de procedència. Curs 2018-2019

Continent	Alumnat	%
Àsia i Oceania	2.346	7,81
Resta d'Europa	703	2,34
Unió Europea	10.122	33,70
Àfrica	9.745	32,44
Amèrica	7.122	23,71
TOTAL	**30.038**	

Font: Gestib

Gràfic 4: Distribució de l'alumnat estranger de les Illes Balears, per continents de procedència



Font: Gestib

Per principals nacionalitats o països de procedència, es pot destacar que 18 nacionalitats estrangeres presenten una matrícula de 24.272 alumnes que representen en el present curs el 80,8 % del total d'alumnat estranger matriculat en el sistema educatiu de les Illes Balears. S'ha pres com a base aportar més de 400 alumnes.

Quadre 6. Principals països de procedència de l'alumnat estranger a les Illes Balears. Curs 2018-2019

Nacionalitat	Alumnat	%
Alemanya	1.600	5,33
Argentina	974	3,24
Bolívia	759	2,53
Brasil	610	2,03
Bulgària	1.029	3,43
Colòmbia	1.274	4,24
Equador	926	3,08
França	423	1,41
Índia	417	1,39
Itàlia	2.050	6,82
Marroc	7.904	26,31
Nigèria	501	1,67
Polònia	435	1,45
Regne Unit	1.371	4,56
Romania	1.886	6,28
Senegal	646	2,15
Veneçuela	412	1,37
Xina	1.055	3,51
Total	**24.272**	**80,80**

Font: Gestib

Per àrees mundials de procedència, dins el conjunt anterior, hi trobem set nacionalitats de la UE, sis del continent americà, tres d'Àfrica i dos del continent asiàtic.

Entre aquests, destaquen per volum percentual d'alumnat matriculat set països: el Marroc (26,31 %); Itàlia (6,8 %); Romania (6,28 %); Alemanya (5,33 %); el Regne Unit (4,56 %); Colòmbia (4,24 %) i la Xina (3,51 %).

Quadre 7. Alumnat estranger de les Illes Balears, per nacionalitats. Curs 2018-2019

País	Alumnat estranger
Afganistan	13
Albània	18
Alemanya	1.600
Algèria	217
Andorra	6
Angola	1
Antigua i Barbuda	1
Antilles Neerlandeses	3
Argentina	974
Armènia	30
Austràlia	12
Àustria	64
Bangladesh	66
Bèlgica	117
Benín	3
Bielorússia	16
Bolívia	759
Bòsnia i Hercegovina	5
Botswana	1
Brasil	610
Brunei	1
Bulgària	1.029
Burkina Faso	14
Cambodja	3
Camerun	29
Canadà	22
Cap Verd	4
Colòmbia	1.274
Comores	1
Corea del Sud	4
Costa d'Ivori	10
Costa Rica	7
Croàcia	7
Cuba	181

País	Alumnat estranger
Dinamarca	34
Dominica	64
Egipte	12
El Salvador	35
Equador	926
Eritrea	4
Eslovàquia	70
Eslovènia	6
Estats Units d'Amèrica	103
Estònia	10
Etiòpia	3
Filipines	326
Finlàndia	22
França	423
Gàmbia	19
Geòrgia	22
Ghana	50
Grècia	6
Guatemala	12
Guinea	52
Guinea Bissau	5
Guinea Equatorial	55
Haití	1
Hondures	71
Hongria	89
Illes Verges Britàniques	1
Índia	417
Indonèsia	3
Iran	5
Irlanda	70
Israel	28
Itàlia	2.050
Iugoslàvia	3
Japó	12

País	Alumnat estranger
Jordània	3
Kazakhstan	2
Kenya	4
Letònia	22
Líban	5
Líbia	2
Lituània	37
Luxemburg	1
Madagascar	1
Malàisia	2
Maldives	1
Mali	123
Malta	4
Marroc	7.904
Martinica	1
Maurici	1
Mauritània	28
Mèxic	42
Moçambic	1
Moldàvia	78
Montenegro	2
Nepal	53
Nicaragua	102
Níger	15
Nigèria	501
Noruega	13
Nova Zelanda	17
Països Baixos	302
Pakistan	228
Palestina	3
Panamà	9
Paraguai	312
Perú	228
Polònia	435
Portugal	192

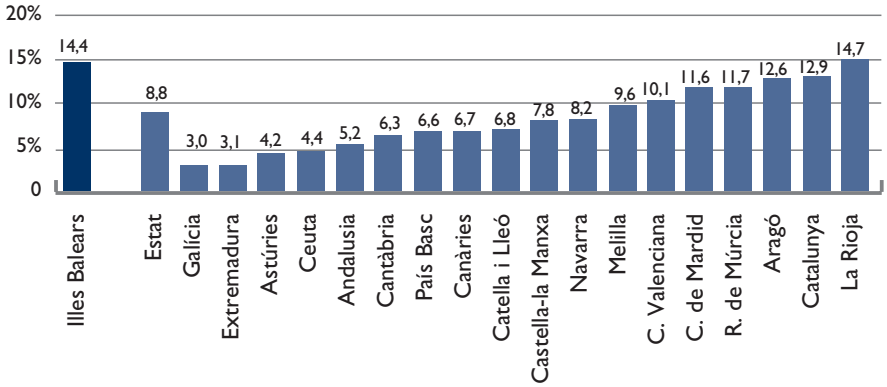
País	Alumnat estranger
Regne Unit	1.371
República Centreafricana	2
República de Macedònia	4
República Democràtica del Congo	1
República Dominicana	293
República Txeca	73
Romania	1.886
Rússia	245
Rwanda	1
Sàhara Occidental	5
Senegal	646
Sèrbia	17
Síria	15
Sri Lanka	6
Sud-àfrica	11
Suècia	91
Suïssa	70
Tailàndia	18
Taiwan	1
Territori Britànic de l'Oceà Índic	1
Togo	1
Tunísia	15
Turquia	22
Ucraïna	308
Uganda	2
Uruguai	386
Uzbekistan	2
Veneçuela	412
Vietnam	5
Xile	292
Xina	1.055
Xipre	1
Total	**30.043**

Font: Gestib

2. COMPARACIÓ DELS RESULTATS ACADÈMICS DE L'ALUMNAT DE LES ILLES BALEARS DE L'ALUMNAT ESPANYOL I ESTRANGER

L'estadística que proporciona el Ministeri d'Educació i Formació Professional sol presentar un cert desfasament temporal, no obstant això, pel que fa a la distribució percentual de l'alumnat estranger per comunitats autònomes el gràfic 5 mostra la tendència percentual general.

GRÀFIC 5: PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER MATRICULAT ALS ENSENYAMENTS DE RÈGIM GENERAL, PER COMUNITATS AUTÒNOMES D'ESPANYA. CURS 2013-2014



Font: ME i FP

Les Illes Balears, després de La Rioja, són la comunitat autònoma que presenta un percentatge més elevat d'alumnat estranger, tendència que es dona des de fa anys.

Com s'ha dit anteriorment, del total de 195.564 alumnes matriculats a nivells no universitaris de les Illes Balears, 165.536 són espanyols (84,65 %) i 30.028 alumnes són de nacionalitat estrangera (15,36 %).

En aquest context, la preocupació recent al sistema educatiu de les Illes Balears, a més dels aspectes relacionats amb la integració i inclusió, tenen a veure amb l'impacte en els resultats acadèmics, per això volem analitzar les possibles diferències.

L'estudi que presentem a continuació consisteix en una anàlisi comparativa de diferents indicadors (promoció, idoneïtat, repetició i titulació) a l'ensenyament obligatori de les Illes Balears, desagregats segons la variable nacionalitat (espanyols i estrangers).

Aquestes variables s'analitzen al llarg dels tres darrers cursos acadèmics, per poder tenir una perspectiva de la tendència.

2.1. La promoció

Un objectiu bàsic de l'alumnat, a cada curs acadèmic i a les diferents etapes educatives, és aconseguir una formació que ha d'ésser reconeguda a través de la promoció de nivell. Per això interessa comparar la promoció de l'alumnat de les Illes Balears de manera global i de forma segregada de l'alumnat estranger, per treure les conclusions que se'n poden derivar.

2.1.2. La promoció a 6è d'educació primària

De l'anàlisi de les dades de promoció a 6è d'educació primària a les Illes Balears, corresponents als tres darrers cursos escolars, podem deduir el següent: tant en el conjunt de l'alumnat com específicament pel que fa a l'alumnat estranger, ha millorat el percentatge de promoció de 6è d'educació primària a l'etapa d'ESO: en el conjunt de l'alumnat (3,66 å%) i en relació amb l'alumnat estranger (1,6 %).

No obstant això, malgrat la millora, l'alumnat estranger al curs 2017-2018 presenta el **2,5** % manco de promoció que el conjunt de l'alumnat de 6è d'EP.

Cal recordar que només es pot repetir un curs un pic a qualsevol nivell de primària, una vegada exhaurida aquesta mesura durant l'etapa s'ha de promocionar per imperatiu legal.

Quadre 8. Evolució comparada del percentatge de promoció (total d'alumnat i alumnat estranger) de 6è d'EP en el període 2015-2016 i 2017-2018

Curs	Total	Estranger	Total/Estranger
2015-2016	92,1	96,6	-4,5
2016-2017	95,3	97,9	-2,6
2017-2018	95,7	98,2	-2,5
Dif. 2015/2018	**3,6**	**1,6**	

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de l'IAQSE

2.1.3. La promoció als diferents nivells d'ESO

Al llarg dels tres darrers cursos, si bé s'ha produït una millora percentual en la promoció de l'alumnat estranger encara s'observen unes diferències significatives en relació amb la resta de l'alumnat.

Al darrer curs (2017-2018) podem observar el següent: de 1r a 2n d'ESO, el percentatge de promoció de l'alumnat estranger supera en 2,8 punts percentuals el del conjunt de l'alumnat, fet que romp la tendència de cursos anteriors; malgrat això, de 2n a 3r d'ESO el conjunt de l'alumnat supera en 5,8 punts percentuals la promoció de l'alumnat estranger i, a l'últim, de 3r a 4t d'ESO, la diferencia és encara més significativa amb un diferencia d'11,9 punts percentuals al conjunt de l'alumnat en relació amb l'alumnat estranger. Per tant, com més s'avança a l'etapa de l'ESO, les diferències quant a promoció són més significatives.

Quadre 9. Evolució comparativa del percentatge de promoció (total alumnat i alumnat estranger) a l'educació secundària obligatòria en el període 2015-2016 i 2017-2018

Curs		2015-2016	2016-2017	2017-2018	2015-2016	2016-2017	2017-2018
1r a 2n d'ESO	Total	88,4	89,5	90,7	6,4	5,6	-2,8
	Estranger	82	83,9	93,5			
2n a 3r d'ESO	Total	83,6	85	87,3	10,5	9,2	5,8
	Estranger	73,1	75,8	81,5			
3r a 4t d'ESO	Total	83,5	83,8	84,9	10,8	10,4	11,9
	Estranger	72,7	73,4	73			

Font: elaboració pròpia a partir dels indicadors de l'IAQSE

Si comparem el curs 2017-2018 amb el curs 2015-2016, s'observa una millora al conjunt de l'alumnat (2,3; 3,7; 1,4) i sobretot a l'alumnat estranger (11,5; 8,4; 0,3).

2.2. La repetició

2.2.1. La repetició a educació primària

Fins al curs 2014-2015 la repetició dins l'etapa es concretava als 2n, 4t i 6è nivells —nivells terminals de cadascun dels tres cicles en què s'organitzava l'etapa. Des del curs 2015-2016, com a conseqüència de la implantació de la LOMCE, l'etapa s'organitza en sis nivells i la decisió de repetir es pot adoptar en finalitzar cada un d'aquests.

Quadre 10. Evolució comparada del percentatge de repetició (total d'alumnat i alumnat estranger) de 6è d'EP en el període 2015-2016 i 2017-2018

Curs					2015-2016	2016-2017	2017-2018
1r	Total	3,8	4	2,8	-4,9	-3,6	-2,6
	Estranger	8,7	7,6	5,4			
2n	Total	6,1	3,9	2,6	-5,6	-4	-2,4
	Estranger	11,7	7,9	5			
3r	Total	3,7	3,4	2,2	-4,4	-2	-2,5
	Estranger	8,1	5,4	4,7			
4t	Total	4,3	2,9	1,6	-4	-1,2	-1,2
	Estranger	8,3	4,1	2,8			
5è	Total	2,7	3,2	1,6	-1,9	-2,4	-0,4
	Estranger	4,6	5,6	2			
6è	Total	4,7	3,2	2,1	-3,3	-3,6	-1,7
	Estranger	8	6,8	3,8			

Font: elaboració pròpia a partir dels indicadors de l'IAQSE

Al quadre 10 s'observa que el percentatge de repetició de l'alumnat estranger a primària supera de forma clara el conjunt de l'alumnat de l'etapa.

L'alumnat estranger presenta un percentatge de repetició més elevat als tres primers cursos de primària i uns percentatges més baixos a 4t, 5è i 6è de l'etapa.

La diferència percentual de repetició de l'alumnat estranger en relació amb el conjunt d'alumnat de primària de les Illes, al llarg dels tres darrers cursos acadèmics, s'ha reduït del 4,02 % a l'1,8 %.

2.2.2. La repetició a ESO

De l'anàlisi de l'evolució de les repeticions a l'etapa d'ESO al llarg del període comprès entre els anys 2015 i 2018, se'n desprèn que el nombre de repetidors ha disminuït a tots els nivells. La variació més important s'ha produït en el primer nivell de l'etapa (5,5 punts percentuals de disminució).

Quadre 11. Evolució comparada del percentatge de repetició (total d'alumnat i alumnat estranger) d'ESO en el període 2015-2016 i 2017-2018

Curs					2015-2016	2016-2017	2017-2018
1r ESO	Total	12,5	9,9	9,2	-4,4	-3,6	-3,9
	Estranger	16,9	13,5	13,1			
2n ESO	Total	8,6	8,3	9,4	-3,8	-4,9	-5,8
	Estranger	12,4	13,2	15,2			
3r ESO	Total	11,7	11,1	10,6	-7,7	-4,6	-6
	Estranger	19,4	15,7	16,6			
4t ESO	Total	8,2	7,6	8,3	-5	-4,7	-4,2
	Estranger	13,2	12,3	12,5			

Font: elaboració pròpia a partir dels indicadors de l'IAQSE

Pel que fa a l'alumnat estranger, al llarg d'aquest període s'observa que també s'ha produït una reducció significativa en el percentatge d'alumnat repetidor i gairebé duplica les disminucions en els percentatges globals. Destaca la reducció de la repetició al primer nivell de l'etapa (11,2 punts percentuals).

2.3. La idoneïtat

2.3.1. La idoneïtat a educació primària

Si s'analitzen les dades en cada curs escolar, s'observa que a EP els nivells més baixos d'idoneïtat corresponen als dos darrers cursos de l'etapa, a causa de l'efecte acumulatiu d'aquest indicador. Pel que fa a l'evolució de la idoneïtat des del curs 2015-2016, es donen poques variacions. L'increment més important té lloc al 6è nivell de l'etapa (1,9 punts percentuals).

La idoneïtat de la població estrangera és significativament inferior a la de l'alumnat no estranger. Aquestes diferències es van accentuant a mesura que s'avança dins l'etapa, i això pot ser a causa, entre altres motius, que l'alumnat d'incorporació tardana, en el qual s'inclou un alt percentatge d'alumnat estranger, pot escolaritzar-se a un nivell més baix que el que li correspon per edat si presenta dificultats d'aprenentatge o desconeixement de les llengües oficials a l'inici de l'escolarització.

En relació amb l'evolució de la idoneïtat de l'alumnat estranger des del curs 2015-2016, es donen increments en tots els nivells de l'etapa, però de forma més remarcada al 4t, 5è i 6è (entre 3,5 i 4,5 punts).

Quadre 12. Evolució comparada del percentatge d'idoneïtat (total d'alumnat i alumnat estranger) de 6è d'EP en el període 2015-2016 i 2017-2018

Curs					2015-2016	2016-2017	2017-2018
1r	Total	95	95,3	96,1	4,7	4,6	3,8
	Estranger	90,3	90,7	92,3			
2n	Total	92,5	90,9	92,6	7,6	8,7	7
	Estranger	84,9	82,2	85,6			
3r	Total	88,4	89,1	88,5	10,2	10	9,9
	Estranger	78,2	79,1	78,6			
4t	Total	87,7	85,6	87,4	14,2	11,8	10,4
	Estranger	73,5	73,8	77			
5è	Total	83,1	84,8	83,9	15,2	14,2	11,9
	Estranger	67,9	70,6	72			
6è	Total	81,1	80,2	83	14,8	16,6	12,20
	Estranger	66,3	63,6	70,8			

Font: elaboració pròpia a partir dels indicadors de l'IAQSE

2.3.2. La idoneïtat a ESO

Una baixa idoneïtat es correspon amb un alt índex de desfasament escolar. Des de la finalització del primer curs d'ESO ja s'observa un desfasament escolar pròxim al 28 %. Als tres darrers cursos de l'etapa aquest desfasament s'estabilitza. Aquesta estabilització és deguda, en part, al fet que, a mesura que s'avança dins l'etapa, la matrícula disminueix a causa que alumnat que ha repetit durant l'etapa abandona els estudis en complir els 16 anys.

D'altra banda, des del curs 2015-2016 es donen increments del percentatge d'alumnat que és idoni en tots els nivells de l'etapa (entre 2 i 3,3 punts).

En estudiar les diferències en funció de la procedència de l'alumnat, en aquesta etapa educativa aquestes són més importants. Més de la meitat de l'alumnat estranger no fa el curs que teòricament li correspon per edat a 3r i 4t d'ESO.

De l'evolució del percentatge d'idoneïtat de l'alumnat estranger a ESO, tot i que es donen increments a tots els nivells, destaquen els dels dos primers nivells (5,9 i 9,7 punts, respectivament).

Quadre 13. Evolució comparada del percentatge d'idoneïtat (total d'alumnat i alumnat estranger) d'ESO en el període 2015-2016 i 2017-2018

				2015-2016	2016-2017	2017-2018
Total	70,4	72,5	73,3	19,3	16,6	16,3
Estranger	51,1	55,9	57			
Total	66,8	67,1	69,7	24,1	20,6	17,3
Estranger	42,7	46,5	52,4			
Total	66,3	67,8	68,2	22,4	24	21,2
Estranger	43,9	43,8	47			
Total	65,4	67,4	68,5	23,1	22	22,5
Estranger	42,3	45,4	46			

Font: elaboració pròpia a partir dels indicadors de l'IAQSE

3. LA TITULACIÓ A ESO

De l'anàlisi de l'evolució de la titulació al llarg d'aquest període es desprèn que, per a tot l'alumnat i per a l'alumnat estranger, es produeixen increments positius sobretot durant el darrer curs 2017-2018.

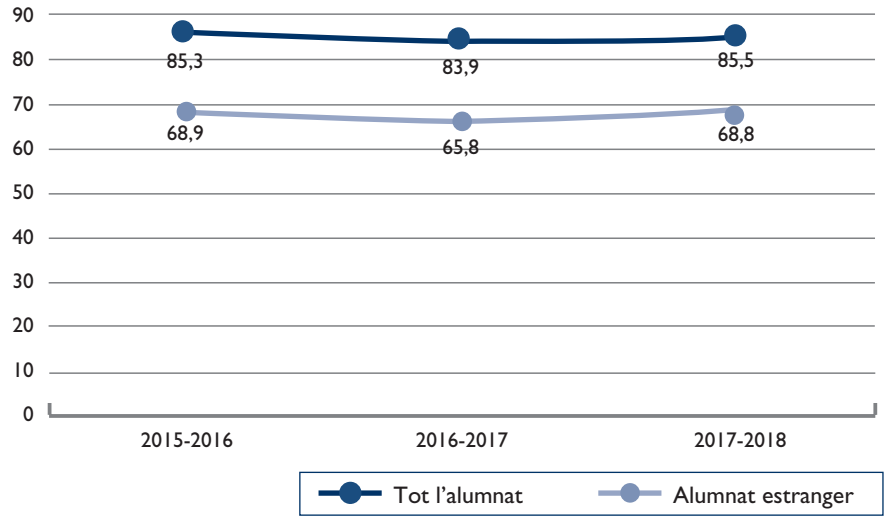
Tot i que existeixen diferències importants en els percentatges de titulació entre l'alumnat de nacionalitat estrangera i no estrangera (16,70 punts), l'increment més rellevant es dona en el percentatge d'alumnat estranger (3 punts).

Quadre 14. Evolució comparada del percentatge de titulació a 4t d'ESO en el període 2015-2016 i 2017-2018

4t d'ESO	Tot l'alumnat	Alumnat estranger
2015-2016	85,3	68,9
2016-2017	83,9	65,8
2017-2018	85,5	68,8

Font: elaboració pròpia a partir dels indicadors de l'IAQSE

Gràfic 6: Evolució comparada del percentatge de titulació a 4t d'ESO en el període 2015-2016 i 2017-2018



Font: elaboració pròpia

4. CONCLUSIONS

1. L'alumnat estranger matriculat al sistema educatiu de les Illes Balears al llarg del curs 2018-2019 experimenta un increment de **6,1** punts percentuals i se situa en 30.028 alumnes (**15,36** % del total d'alumnat no universitari de la comunitat balear).

2. La promoció de l'alumnat estranger a l'educació primària en el curs 2017-2018 se situa en el 95,7 %, la qual cosa suposa **-2,5** punts percentuals en relació amb el total de l'alumnat de l'etapa (98,2 %).

Pel que fa a ESO, al llarg dels tres darrers cursos s'observa una millora en la promoció del conjunt de l'alumnat (2,4 %) i de l'alumnat estranger (6,7 %); malgrat això, les diferències encara són notables entre ambdós grups. Tanmateix, la promoció a ESO presenta encara percentatges preocupants, el cas que crida més l'atenció és la promoció de 3r a 4t d'ESO que se situa, pel que fa a tot l'alumnat, en el 84,9 % i específicament en el 73 % dins el col·lectiu d'alumnat estranger, amb una diferència de -11,9 punts percentuals.

3. La repetició va vinculada a l'indicador anterior i, en conseqüència, els valors que presenten són complementaris dels anteriors.

Així, a l'educació primària, si bé la repetició s'ha reduït en el període considerat pel que fa al seu conjunt, encara les diferències entre la repetició al conjunt de l'alumnat de 6è d'EP (2,1 %) i la de l'alumnat estranger (3,8 %) és significativa (**-1,7** punts percentuals).

Podem destacar que als nivells més baixos de primària, l'alumnat estranger repeteix més; probablement per la manca de base que du el professorat a intentar millorar les competències bàsiques com abans millor.

La repetició a ESO mostra percentatges més elevats que a l'educació primària, per tant és un indicador preocupant del sistema educatiu balear. Les diferències entre la repetició del conjunt de l'alumnat dels quatre nivells d'ESO i la repetició de l'alumnat estranger mostra diferències significatives: a 1r d'ESO i 4t d'ESO de **4** punts percentuals més per part de l'alumnat estranger i a 2n d'ESO i 3r d'ESO de **6** punts percentuals més.

4. La idoneïtat a l'educació primària també es veu afectada per la presència d'alumnat estranger i augmenta així com puja el nivell educatiu: 1r EP (3,8); 2n EP (7); 3r EP (9,9); 4t EP (10); 5è EP (11,8) i 6è (12,20).

La idoneïtat a l'educació secundària també presenta percentatges preocupants, tant pel fracàs escolar com per la presència d'alumnat estranger: 1r ESO (16,3); 2n ESO (17,3); 3r ESO (21,2); 4t ESO (22,5).

5. La titulació a 4t d'ESO, com a finalització amb èxit de l'educació obligatòria, representa en el conjunt de l'alumnat d'aquest nivell el 85,5 % i, pel que fa a l'alumnat estranger, el 68,8 %; en conseqüència, l'alumnat estranger titula en **-16,7** punts percentuals que el conjunt de l'alumnat d'ESO de les Illes Balears.

Tots els indicadors anteriors són il·lustratius de la preocupació per la situació actual, malgrat que l'evolució al llarg dels tres darrers cursos mostra una tendència cap a la millora de les diferents variables (promoció, repetició, idoneïtat i titulació), la situació de l'alumnat estranger mostra diferències significativament més baixes.

Si realment es vol cercar un equilibri, cal intervenir d'una forma decidida i no conformar-se amb la dinàmica existent.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

www.ine.es

www.gestib.es

IAQSE (2017). Document d'avaluació 1. *La repetició escolar.* http://iaqse.caib.es

IAQSE (2018). Document d'avaluació 10. *La repetició escolar a l'educació primària: causes i efectes.* http://iaqse.caib.es

IAQSE (2018). Document d'avaluació 11. *La repetició escolar a l'Educació Secundària Obligatòria: causes i efectes.* http://iaqse.caib.es

IAQSE (2018). Document d'avaluació 12. *L'abandonament escolar prematur a les Illes Balears.* http://iaqse.caib.es

IAQSE (2019). *Indicadors de resultats acadèmics de les Illes Balears (curs 2017-2018) EP, ESO i Batxillerat.* http://iaqse.caib.es

La influència de l'entorn familiar en els processos educatius d'adolescents immigrants

Andreu Mir

RESUM

En el decurs dels primers anys de vida, la significació del context familiar passa de ser gairebé absoluta durant la infantesa a perdre valor quan arriba l'adolescència. Les ànsies d'autonomia de la persona obliguen a redefinir els rols de l'entorn familiar en els processos educatius dels joves. L'impacte d'aquests canvis assumeix transcendència en els adolescents d'origen immigrant, que sumen a la complexitat inherent de l'evolució vital el procés de canvi cultural.

RESUMEN

Durante los primeros años de vida, la significación del contexto familiar pasa de ser prácticamente absoluta durante la infancia a perder valor cuando llega la adolescencia. Las ansias de autonomía de la persona obligan a redefinir los roles de la familia en los procesos educativos de los jóvenes. El impacto de estos cambios asume trascendencia en los adolescentes de origen inmigrante, que suman a la complejidad inherente de la evolución vital el cambio cultural.

1. LA POSADA EN ESCENA

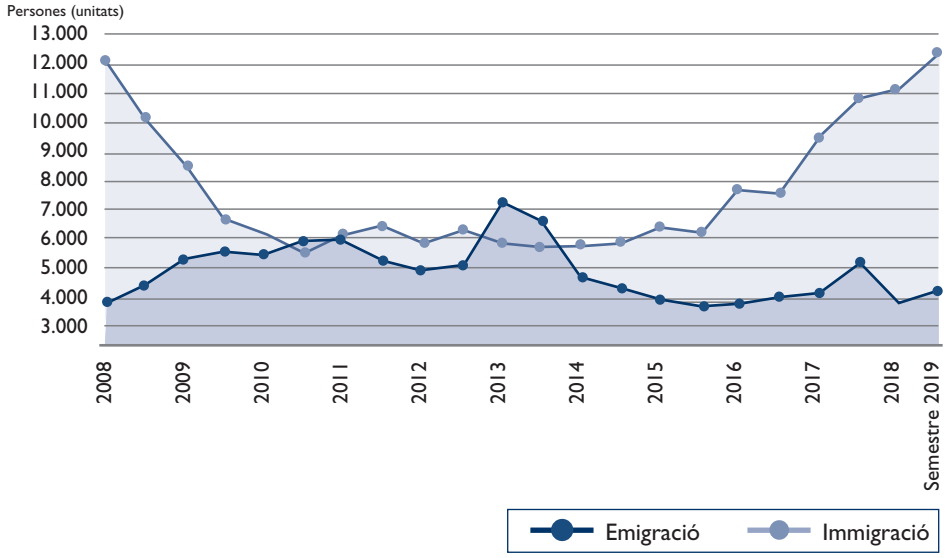
Són pocs els elements que condicionen tant la vida de qualsevol infant o adolescent com la figura dels familiars. Normalment, la connexió que existeix entre els progenitors i la seva descendència esdevé molt més estreta durant els primers anys de vida i a poc a poc va canviant una vegada els fills inicien la pubertat, en la qual comencen a mostrar certa voluntat d'independència amb relació a les relacions paternals (Martínez, 2012). Resulten molt freqüents les tensions suscitades com a conseqüència d'aquest nou estatus i, de fet, sembla que són nombrosos els pares i les mares que encara no han assimilat aquest concepte actual d'adolescència, entesa com una etapa forçosa i cada vegada més dilatada en el temps.

En conseqüència, si es té en compte que les famílies que s'han gestat i han crescut en atmosferes de països desenvolupats econòmicament mostren alguns símptomes d'inadaptació amb la concepció coetània del fenomen, resulta fàcil entendre que les dificultats que mostraran els pares i mares recentment arribats des d'altres ambients seran molt majors. En aquest sentit, les famílies procedents d'indrets com ara Bolívia, la Xina o el Marroc han prioritzat com a meta vital el fet de donar un futur millor als seus fills i filles que aquell que ells mateixos han tingut. Aquesta no és una situació estranya a casa nostra; de fet, les Illes Balears representen una de les zones del continent europeu en què amb major intensitat s'han viscut processos d'arribada de poblacions immigrants durant aquests darrers anys. A continuació, podem veure l'evolució d'arribades i sortides des de 2008 on s'observa que, una vegada superada la crisi econòmica encetada l'any 2007, s'han recuperat els fluxos elevats d'arribades envers a índexs molt inferiors de sortides. Aquesta ha estat la pauta més repetida des de finals dels anys noranta.

Tot i la significació de les dades, per ventura, l'impacte de l'arribada d'immigració a les Illes Balears durant aquestes darreres dècades no es limita a aspectes purament demogràfics. La diversitat de

procedències ha anat dibuixant —progressivament— nous paisatges socials, econòmics i culturals a casa nostra. En efecte, la societat illenca està en un procés de reformulació de la seva fisonomia gràcies a les aportacions de persones arribades de fora de l'Estat espanyol i del continent europeu.

Gràfic 1: evolució de l'emigració i immigració a les Illes Balears de ciutadans de qualsevol nacionalitat



Font: INE, www.epdata.es

2. LA FAMÍLIA IMMIGRANT COM A ELEMENT EDUCATIU INFLUENT EN L'ADOLESCÈNCIA

En general, en la majoria de cultures extracomunitàries la família és entesa en un sentit ampli i que va més enllà dels pares i germans; esdevé un element central a l'edifici educatiu dels joves d'origen nouvingut. De fet, l'entorn familiar representa un emissor constant de significats identitaris.

En algunes cultures (sobretot les d'origen musulmà), s'observa que els familiars (sobretot els pares) demostren un interès constant perquè els fills i filles siguin educats atenent elements religiosos, si bé el seguiment que en fan molts d'aquests joves marca distàncies amb allò que esperen els pares. D'aquí són freqüents els conflictes i els secrets; de fet, molts dels participants admeten amagar parelles o consum d'alcohol a les famílies per por de tensions amb els progenitors. D'alguna manera es pot dir que són persones compromeses amb la religió, però que el lligam que hi marquen esdevé diferent a aquells que tenen els familiars.

És habitual que els entorns familiars eduquin reforçant enfocaments vitals procedents del país d'origen que, sovint, entren en contraposició amb els dominants a l'entorn en el qual resideixen els joves. La defensa d'aquest model de vida sovint s'estimula a través de la idealització de l'origen i també pel rebuig de la destinació que, habitualment, s'incrementa gràcies a actituds racistes. D'aquesta manera, s'entén una influència directa d'aquest ambient de tensió racista en l'entorn familiar.

També és l'entorn familiar qui defineix la realitat econòmica amb la qual ha de conviure l'adolescent. Així les coses, aspectes com ara el lloc de residència o les possibilitats de consum depenen dels ingressos i la riquesa de la família. En general, els entorns de procedència avancen amb pocs recursos, els quals condicionen la capacitat de consum d'uns adolescents pressionats per un entorn capitalista. D'una manera prou semblant, la família serà qui atorgarà una importància o una altra a l'escola (ja sigui entesa com un instrument d'aprenentatge de qüestions bàsiques o ja sigui entesa com una plataforma de culturització més profunda i plataforma per a una inserció laboral futura). Inversament, a través de l'escola aquestes famílies poden anar coneixent la realitat que els envolta des d'una altra perspectiva car gràcies als relats dels fills enriqueixen la imatge de la societat on viuen. En general, la presència dels pares als centres no és comuna, si bé es donen casos en què es fa palesa aquesta participació.

A més d'aquest fet, la família esdevé una font de relacions socials per si mateixa ja que molts dels amics que es tenen s'han trobat amb presència de la família. Aquest component tampoc es pot aïllar de les relacions socials dels nois i les noies ja que hi ha un interès normal dels progenitors a exercir un cert control sobre les relacions dels seus fills. En aquest punt es torna a posar de manifest el tracte desigual, depenent del gènere. Els adolescents subratllen les diferències entre nois i noies, la qual cosa limita (sobretot en el cas d'elles) el seu camp d'interacció amb l'entorn.

En conseqüència, de tot plegat s'observa com la família representa un agent modelador de l'educació i de la identitat personal de l'adolescent, més encara en les primeres etapes de la vida.

3. MODELS FAMILIARS MODERNS, ADOLESCENTS POSTMODERNS

En aquest sentit, resulta significatiu tenir present que a bona part del planeta no es concep l'adolescència tal com s'entén a Europa o a Amèrica del Nord. No debades, en molts indrets la finalització de l'edat escolar obligatòria coincideix amb una inserció immediata al món laboral, sovint acompanyada per la formalització de la vida en parella a través del casament i la descendència. En efecte, aquestes famílies (moltes de les quals encara estan regides per l'estil de vida que els ha vist créixer en els seus països de procedència) es troben que el final de la infància dels seus fills ja no es correspon amb l'inici de la seva autonomia adulta, sinó amb un estat que els resulta estrany i força ambigu, en el qual els fills combinen unes ànsies d'independència amb relació als mateixos pares amb una situació de certa subordinació a la protecció familiar (per exemple, en l'àmbit econòmic). Tot i que el rol familiar pugui semblar que tendeix a la baixa, autors com Faccini (2013) posen de manifest la significació de l'entorn familiar en aquesta etapa vital en la qual els conflictes inesperats tendeixen a ser freqüents. Mir (2017) estableix una anàlisi que il·lustra l'impacte que té

l'entorn familiar en les diferents dimensions de la persona, sempre pensant en adolescents d'origen nouvingut. La imatge que es presenta a continuació pretén donar comptes de la significació que té aquest agent en el cas dels joves d'origen xinès a la ciutat de Palma.

Com és de suposar, estam davant una situació que no estava prevista per aquestes mares i pares i que, evidentment, pot resultar força conflictiva, com anirem veient. Una de les decepcions més freqüents que poden manifestar alguns d'aquests familiars està relacionada amb el fet de pensar que tota l'educació que els seus fills han rebut no era més que un instrument per tal de poder mantenir-se i identificar-se amb les seves pròpies tradicions i costums, una fórmula per donar continuïtat a uns estils de vida prou definits que, segons pareix, els seus fills desestimen o interpreten d'una manera diferent. Tanmateix, a mesura que els adolescents vagin sumant experiències com a membres de la societat de la destinació de la migració dels pares, és ben possible que es vagin allunyant d'una manera progressiva d'alguns hàbits i esquemes de vida definitoris dels seus orígens, a la vegada que també vagin incorporant estètiques, llenguatges o activitats més properes a aquelles que mostren els adolescents occidentals.

Un exemple que demostra aquest distanciament de postures entre pares i fills s'observa quan en moltes d'aquestes famílies immigrants —fortament marcades pels seus orígens— s'exigeix als joves valors entesos com a fonamentals, com ara el respecte cap a les persones adultes. En aquests casos, existeix la possibilitat que aquests adolescents actuïn per mimètica i reaccionin baix els dictàmens de la resta d'iguals d'origen no immigrant, els quals fan de la rebel·lia una de les seves armes més potents. Tal com assenyala Siguan (2003), la identificació amb els propis pares pot resultar una tasca força àrdua per als adolescents —sobretot els de primera generació— que, fins i tot, incorpora el perill d'estancar-se si els familiars interpreten com un atac i una falta de lleialtat la incorporació de valors propis de la societat d'acollida. En aquest sentit, convé tenir en compte les perspectives d'una i altra generació.

Malgrat l'existència d'aquesta conjuntura, Medina (2005) adverteix que el procés natural de l'adolescència no ha de representar forçosament la ruptura amb el conjunt de creences, actituds, sentiments i valors instaurats durant els anys previs des dels cercles protectors familiars. Així, segons l'autora, aquesta casta d'actituds esdevenen uns indicadors excel·lents que donen compte del risc emocional que envolta l'adolescent. Més aviat, en aquestes situacions els joves necessiten retrobar-se amb aquelles creences i valors per tal de poder ressituar-se envers a elles i, a diferència de com succeïa en el període de la infància, qüestionar-les, introduir-hi matisos, ampliar-les o rebutjar-les, tot en pro de crear la seva pròpia identitat dins el grup familiar.

Precisament, a partir d'aquesta idea s'han d'interpretar els distints escenaris familiars sorgits arran d'aquesta mena de situacions: des d'aquells en els quals els pares mostren una actitud marcada per una excessiva imposició i rigidesa, fins a altres on domina un excés de permissivitat i laxitud amb relació a l'atenció cap als fills:

- En les famílies excessivament autoritàries és possible que els joves estiguin exposats a càrregues afegides en el seu costós procés de definició identitària i, en efecte, reaccions com ara la ràbia (per no entendre la resposta dels pares davant tot aquest conjunt de canvis), la submissió

(que en moltes ocasions significa una anul·lació integral de la identitat de l'adolescent com a individu independent de la resta) o la rebel·lia (la qual esdevé com una reacció visceral davant la imposició que sovint ni tan sols està enraonada) poden fer-se presents en els membres d'aquestes famílies. Brullet i Gómez-Granell (2008) afirmen que aquesta mena de respostes en famílies autoritàries no són exclusives a famílies nouvingudes.

- Distint és el cas d'aquelles famílies en les quals els familiars (per qüestions de treball, desinterès o d'altres causes) se situen enfora de la realitat que afecta els seus fills adolescents. Aquesta manca d'interès acaba desembocant en situacions incòmodes per als joves que, en alguns casos, fan de la soledat o del buit uns silenciosos companys de viatge. Com hem vist en apartats anteriors, les relacions amb els altres representen un factor cabdal en la configuració identitària. No debades, un dels focus de major rellevància en la interacció d'aquests adolescents —endemés dels amics— procedeix de les relacions familiars. Així, en famílies en les quals es para poc esment als fills es tendeix a perdre aquesta important dimensió del procés de recerca del propi "jo".

Els dos extrems que s'acaben d'exposar donen compte de la poca significació que a vegades es dona a l'entorn familiar en els processos d'educació d'adolescents i, en particular, aquells que són d'origen immigrant. En aquests casos, autors com Faccini (2013) assenyalen que resulta força significatiu que els pares es mostrin pròxims i afectius amb els seus fills que, tot i que normalment no ho demostren explícitament, demanen la presència d'un referent mínimament consistent per tal que supervisi llur procés d'evolució cap a la seva pròpia autonomia. En circumstàncies en què els familiars no es mostrin com aquest referent sòlid i proper, és possible que els fills cerquin en els amics alguna figura que pugui suplir aquesta funció.

Si bé els escenaris que just acabem de proposar i les seves corresponents conseqüències podrien ser extrapolades a qualsevol família en la qual conviuen adolescents, l'avanç en el discurs ens introdueix de ple en la realitat de famílies d'origen immigrant. En aquest sentit, els joves s'enfronten innegociablement a la necessitat de donar una resposta ferma sobre què i com interioritzar la seva identitat cultural. Es tracta d'un procés complex, en el qual intervenen multitud de factors; des de la influència que exerceixen determinats mitjans de comunicació fins als missatges que rep el subjecte des de l'entorn escolar. Amb tot, en aquest elenc de condicionants hi torna a aparèixer l'entramat familiar com un element de summa importància.

Sigui com sigui, la reacció espontània que pot donar-se per part de l'entorn familiar és la d'animar els seus fills i filles que s'adaptin als nous costums que imperen a la societat d'acollida. Menció especial mereix el tema de la llengua que, sobretot en algunes nacionalitats, com ara la xinesa, esdevé un immens mur per a la integració de famílies senceres. Darrere aquesta insistència de molts dels familiars, s'hi amaga una necessitat d'inserció en el nou món que els acull, senten una necessitat que almenys en un primer moment està directament relacionada amb afers econòmics o laborals. En aquest sentit, l'escolarització dels més joves de la casa sovint facilita que aprenguin aviat l'idioma i que, per tant, puguin fer d'altaveu de la família en la societat que els acull. Com a exemple, val a dir que aquesta circumstància succeeix en moltes famílies orientals en les quals qui duu a terme les gestions dels negocis familiars amb els ajuntaments o d'altres organismes

públics són els mateixos fills, tot com a conseqüència de les escasses competències lingüístiques mostrades pels pares. A més, els pares veuen en aquesta integració dels fills la millor de les vies per aconseguir el gran objectiu que els ha portat aquí: tenir un futur millor per a la descendència i, fins i tot, per a ells mateixos.

Tot i aquests arguments, la reacció inicial dels pares en favor d'aconseguir una integració ràpida dels fills té el seu contrapunt. No debades, és possible que aquests progenitors interpretin l'adopció de nous costums per part dels seus fills —costums aliens a aquells que entenen com a propis— com un perill i una vertadera amenaça per al seu futur. En conseqüència, són diversos els autors que reconeixen que esdevenen habituals les pressions exercides per part de l'entorn familiar cap als fills, tot per tal que aquests s'eduquin tenint en compte les seves arrels.

La casuística que es maneja en aquests casos apunta que els pares —tal vegada d'una manera un tant inconscient— troben en aquesta defensa una forma de subsistència, una manera de sumar-se valor a si mateixos com a pares i també com a persones en una atmosfera en la qual han perdut l'estatus que s'havien guanyat en el seu lloc d'origen. Una de les estratègies que millors resultats poden generar consisteix a crear una imatge absolutament idealitzada del seu país de procedència, tot obviant aquells elements negatius que han obligat la família a emigrar. Precisament, aquesta tendència a la mitificació dels orígens permet a aquestes persones reivindicar-se, així com assolir el respecte suficient com per poder presentar-se com a individus competents en el nou marc que els envolta (López, 2007).

Així idò, ha de ser enmig d'aquesta ambigüitat on molts d'aquests adolescents han de començar a posar en marxa —o bé han de donar continuïtat— al seu procés d'aculturació. Talment qualsevol altra persona, el fet de veure's immers en una societat culturalment diferent a la pròpia té repercussions evidents a curt termini; així les coses, és probable que aquests joves nouvinguts o d'origen estranger experimentin alteracions significatives en la seva personalitat. Aquests canvis es posen de manifest quan surten a la llum modificacions en la conducta, en els valors, en la manera d'expressar-se, en definitiva, en la pròpia identitat.

La immersió en una quotidianitat com ara la de la societat d'acollida —tot a través dels centres educatius, dels amics, dels mitjans de comunicació, etc.—, la qual s'emmarca dins allò que coneixem com a postmodernitat, implica submergir-se en unes realitats socials que resulten força volàtils. Aquesta mena de societats (exposades als canvis continus i en les quals les pertinences i identitats poden ser múltiples) avancen enfora dels sistemes que aquestes famílies exporten des dels seus països d'origen. Sovint es tracta de persones que valoren l'estabilitat en les conductes, els valors i els símbols (de la identitat, en general) que se'ls ha marcat des de sempre.

Davant aquest xoc de postures (casa – societat d'acollida – escola) és possible que en els adolescents de famílies d'origen immigrant puguin aparèixer certs sentiments de confusió i, fins i tot, de culpabilitat per trair l'entorn familiar i tot allò que representa. De la mateixa manera, també hi ha altres casos en els quals aquests joves sacrificaran el fet d'integrar-se socialment en àmbits com l'escola, tot en favor de no ser refusats pels seus familiars. Tant si es dona un cas com l'altre, resulta obvi que en aquesta mena de situacions l'alternativa adequada sempre és que els adolescents se

situïn en una posició de certa equidistància entre el model de vida que es planteja des de casa i el plantejat des de fora de casa. Amb tot, aquest panorama que acabem de plantejar únicament és possible en el cas que tant per una banda (la família) com per l'altra (la societat d'acollida) es mostri un tarannà de tolerància i permissivitat a l'hora d'acceptar una convivència amb altres estils de vida, amb altres cultures.

4. A MODE DE CONCLUSIÓ

En definitiva, tal com hem pogut observar en el decurs d'aquest mateix article, la postura que adopta l'entorn familiar esdevé fonamental a l'hora de mesurar el grau d'integració social i l'educació d'aquestes noves generacions de conciutadans. A més a més, també resulta una variable força determinant si el que es pretén és avaluar els processos de configuració identitària. D'aquesta manera, perquè aquests adolescents puguin integrar-se socialment i passar un trànsit cap a la vida adulta sense més turbulències de les normals, és fonamental que aquests pares i mares entenguin un poc millor què és i què representa l'adolescència.

Un dels motius essencials de la manca de connexió entre les actuals generacions de mares i pares i els seus fills ha estat el canvi de paradigma de l'adolescència. Així les coses, hem passat de la certesa i la previsió que incorporaven aquells models més tradicionals d'adolescència (en els quals, una vegada acabada l'etapa de formació bàsica, els fills començaven a treballar per casar-se i tenir infants) a realitats molt més disperses. La proposta actual d'adolescència no parteix d'itineraris formatius, laborals, en definitiva, vitals estables. Més aviat el contrari. La incertesa i la volatilitat es fa present en les vides d'aquestes noves generacions que han fet de la seva adolescència una etapa vital, més que una etapa de transició. A dia d'avui s'ha allargat la durada d'una etapa en què les persones, sense ser infants, no assumeixen de ple les responsabilitats que fan costat a la vida adulta.

Aquest seguit de canvis sovint no són entesos per uns entorns familiars que han crescut amb uns models més aviat tradicionals d'adolescència. D'alguna manera, podríem dir que els joves no actuen de la manera que els pares esperen. En el cas de les famílies d'origen immigrant, procedents d'entorns en els quals la proposta d'adolescència postmoderna no és comuna, el xoc entre les visions dels familiars i dels mateixos joves és encara major. Vers aquesta conjuntura, les respostes que es poden donar des del context familiar són diverses: (1) adoptar posicionaments més aviat autoritaris, els quals acabaran desembocant cap a un cert distanciament, (2) mantenir relacions d'allunyament amb relació als fills o (3) desenvolupar models de relació que alimentin la integració i els quals atorguin una certa fluïdesa als processos d'aculturació.

De fet, una de les línies de feina que més s'haurien d'incentivar amb aquests col·lectius hauria de ser la del treball familiar per tal que puguin acostar-se més directament a l'entorn que envolta qualsevol adolescent. Només d'aquesta manera, seria possible que aquestes persones adultes (moltes vegades desorientades) puguin ser capaces d'implicar-se millor en els problemes dels seus fills i, en definitiva, puguin ajudar-los a situar-se millor en el complicat món que els envolta.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Benedicto, J. i altres (2016). *Informe juventud en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Brullet i Gómez-Granell (2008). *Malestar: infancia, adolescencia y familia*. Barcelona: Graó.

Ereta, M. J. i Delpino, M. A. (2013). *Estilos familiares en la formación de adolescentes en España*. Madrid: Liga española de la educación. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Faccini, A. (2013). *El perfume de la adolescencia: una gran aventura para la familia y el colegio*. Madrid: Ediciones Palabra.

Funes, J. (2000). «Migración y adolescència». A Aja, E.; Carbonell, F.; Funes, F. i Vila, I. (ed.). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa.

Giró, J. (2006). *Identidad* étnica*, adolescencia y aculturación*. Comunicació presentada a XII Conferencia de sociología de la educación. Logroño, 2006.

INEE (2018). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2017*. MECD.

López, J. M. (2007). «La segunda generación no es inmigrante» A *Revista Documentación Social de estudios sociales y de sociología aplicada*, 47, 78-92.

Martínez, M. (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y Soluciones en la Educación Secundària*. Barcelona: Sello editorial.

Medina, P. (2005). «Crecer en el cruce de culturas: adolescencia, identidad e inmigración». A *Revista Comunicación*, 4, 129-139.

Mir, A. (2017). *Els nous illencs*. Palma: Lleonard Muntaner.

Siguan, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

Vidaña, L. (2016). *Titulació a l'ESO: comparativa de resultats d'alumnat autòcton i d'alumnat estranger*. Palma: Anuari de l'Educació de les Illes Balears.

WEBGRAFIA

Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y la No Discriminación
<www.igualdadynodiscriminacion.org>

Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears
<www.weib.caib.es>

Dialnet (Universitat de la Rioja)
<www.dialnet.unirioja.es>

Epdata
<www.epdata.es>

SOS Racisme
<www.sosracismo.org>

Tesis en xarxa
<www.tesisenxarxa.net>

IV. L'EDUCACIÓ SOCIAL A LES ILLES BALEARS: REALITAT, ESPAIS I INSTITUCIONS

La violència filioparental a les Illes Balears i el programa de prevenció i tractament de la direcció general de menors i famílies del GOIB

Sonia Jofré

M. Victòria Ramis

David Riera

Rafael Rodríguez-Armero

Anna Sala

Omar Vial

RESUM

Aquest article pretén donar a conèixer el fenomen de la violència filioparental i el programa de prevenció i tractament impulsat per la Direcció General d'Infància, Joventut i Famílies de les Illes Balears. Pel que fa a la violència filio-parental, es proporciona una definició del problema, una explicació del funcionament del cicle de violència, així com un breu resum de les principals variables que s'han associat amb aquest problema que es planteja en algunes famílies. D'altra banda, en relació amb el programa de prevenció i intervenció de la violència filio-parental, que ha estat a les Illes Balears des de l'any 2001, es descriuen els objectius perseguits pel programa, la metodologia emprada, explicant des de el procés d'accés i remissió al programa fins al procés d'intervenció i a les eines psicoterapèutiques més comunament utilitzades. Finalment, es presenten els resultats del programa 2018 , algunes conclusions sobre el fenomen i propostes de futur.

RESUMEN

Este artículo pretende dar a conocer el fenómeno de la violencia filio-parental y el programa de prevención y tratamiento puesto en marcha desde la Dirección General de Infancia, Juventud y Familias de las Islas Baleares. Respecto a la violencia filio-parental se ofrece una definición del problema, una explicación sobre el funcionamiento del ciclo de violencia, así como un breve resumen de las principales variables que se han asociado a esta problemática que se gesta en el seno de algunas familias. Por otro lado, respecto al programa de prevención e intervención en violencia filio-parental, que se pone en marcha en las Baleares desde el año 2001, se describen los objetivos que persigue el programa, la metodología empleada, explicando el proceso desde el acceso y derivación al programa hasta el proceso de intervención y las herramientas psicoterapéuticas más empleadas. Por último, se presentan los resultados del programa del año 2018, algunas conclusiones sobre el fenómeno y propuestas de futuro.

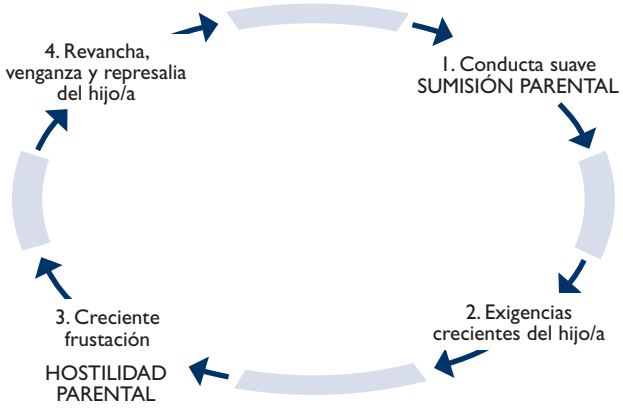
1. INTRODUCCIÓ I CONTEXTUALITZACIÓ DE LA VIOLÈNCIA FILIOPARENTAL

Què és la violència filioparental? (vfp, d'aquí en endavant) La violència filioparental s'ha descrit com a conductes reiterades de violència física, psicològica (verbal o no verbal) o econòmica, dirigida a les i els progenitors, o a aquelles persones que ocupin el seu lloc. S'exclouen les agressions puntuals, les que es produeixen en un estat de disminució de la consciència que desapareixen quan aquesta es recupera (intoxicacions, síndromes d'abstinència, estats delirants o al·lucinacions), les causades per alteracions psicològiques transitòries o estables (l'autisme o la deficiència mental severa) i el parricidi sense història d'agressions prèvies (Sociedad Española para el Estudio de la Violencia Filioparental, Pereira *et al.*, 2017).

El programa de VFP i la Direcció General de Menors i Famílies (DGMF, d'aquí en endavant). El programa de la violència filioparental es dissenya l'any 2000 i es posa en marxa el 2001 pel Servei de Famílies de la DGMF. L'any 2013, Adiseb (Associació per al desenvolupament d'iniciatives socioeducatives de Balears) s'incorpora al programa amb la finalitat de donar resposta a les nombroses demandes realitzades al Servei de Famílies i reduir la llista d'espera, prestant especial atenció a aquelles famílies en què hi ha mesures judicials associades a la violència filioparental.

Per què es produeix la violència filioparental? Una explicació del funcionament del problema ens la donen Omer i Weinblat. Tot dos coincideixen que una cosa comuna a la majoria d'aquestes famílies amb nens que exerceixen violència són els cicles d'escalada violenta. Fan referència a patrons conflictius d'interacció entre pares i fills, en els quals la coerció i la violència augmenten progressivament per conduir a incidents de violència filioparental. La submissió parental és el primer pas en el cicle de la violència filioparental, ja que provoca demandes majors i més freqüents per part del o de la menor, acompanyades de l'ús de conductes violentes. Aquestes conductes agressives generen una frustració creixent als pares, els quals acaben participant en un comportament també hostil, que torna a generar un augment de l'agressió i de la violència en el fill/a com a represàlia. Ens trobem finalment davant d'una interacció circular que condueix a l'empitjorament del problema (Pereira i Bertino, 2004).

Gràfic 1. Cercle de la violència filio-parental



Font: Aroca, 2010

Variables associades a la VFP

Variables sociodemogràfiques. Tot i que es dona en tots dos sexes, aquest tipus de violència és més comú en fills de gènere masculí, encara que no en un percentatge gaire ampli. Pel que fa al sexe dels progenitors, són les mares les que reben en major grau aquest tipus de violència (Bobic, 2002; Brezina, 1999; Cottrell, Monk, 2004; Gallagher, 2004). La diferència de sexe rau en el tipus d'agressió o abús que realitzen als seus pares. Els homes, en general, són més propensos a exercir el maltractament físic i les dones, a exercir el maltractament emocional o verbal (Ibabe i Jaureguizar, 2011).

Respecte a l'edat dels menors agressors, el període crític és l'adolescència, concentrant-se la major part dels casos entre els 14 i els 17 anys d'edat (Kethineni, 2004; Romero *et al.*, 2005; Sánchez, 2008; Snyder i McCurl, 2008; Walsh i Krienert, 2007), essent la mitjana els 15 anys (Haw, 2010; Ibabe i Jaureguizar, 2011; Kethineni, 2004). A la revisió de Pérez i Pereira (2006), els autors assenyalen l'adolescència primerenca (al voltant dels 11 anys) com el període crític per començar, amb extrems que van de 4 a 24 anys i un pic en la corba de violència al voltant de 15-17 anys.

És més habitual en casos de fills primogènits o únics.

Respecte a l'estatus socioeconòmic de la família, els estudis del nostre país mostren un perfil familiar amb recursos suficients (Ibabe, Jauregizar i Díaz, 2007; Romero, Melero, Cánovas i Antolín, 2005) o nivell econòmic mitjà (Pereira, 2006 i Chicano, 2010).

L'edat dels pares és una variable recurrent en les diferents recerques consultades. Sovint coincideix que els pares que són víctimes de la violència filioparental tendeixen a ser avançats (Ibabe, Jauregizar i Diaz, 2007). Autors com Pereira i Bertino (2009) fins i tot proposen un perfil de persones de paternitat tardana, que col·loquen al voltant de 54 anys en el moment de patir violència pels seus fills. Altres autors també admeten que la franja d'edat dels pares maltractats sol estar concentrada en la seva major part entre els 40 anys i 50 (Edenborough *et al.*, 2008; Stewart *et al.*, 2006). No obstant això, altres investigacions no tenen dades significatives per extreure conclusions sobre l'edat (Romero, Melero, Cánovas i Antolín, 2005).

Variables neurològiques, neuropsicològiques i cognitives. Com hem indicat, el període crític en què hi ha més presència de violència ascendent se situa entre els 14 i 17 anys d'edat. És aquest un període evolutiu amb més canvis neurològics i de major rellevància del que fins no fa gaire es pensava (Delgado, 2007).

Hi ha evidència de la tardança en la maduració d'estructures cerebrals essencials per a algunes funcions executives superiors, algunes de les quals no acaben de completar-se fins a l'adultesa primerenca (Giedd *et al.*, 1999).

És a nivell d'escorça prefrontal, una de les estructures cerebrals que podem considerar absents parcialment des d'un punt de vista evolutiu en les edats que ens ocupen, on es considera que resideix l'autoregulació de la conducta (Rossa, 2004; Spear, 2000). I no només això, també sembla merèixer atenció l'absència d'unes interconnexions madures entre el lòbul prefrontal i altres estructures com l'amígdala, l'hipocamp i el nucli caudat, que tenen un paper important en el control cognitiu, la inhibició de les emocions i la conducta i l'assumpció de riscos i recerca de sensacions.

Totes aquestes són variables cognitives i neuropsicològiques que poden resultar d'interès en el futur. Una immediata aplicació pràctica que tenen aquestes evidències en relació amb aquestes variables és la translació d'aquests aspectes als progenitors que pateixen una dinàmica de violència intrafamiliar per tal que prenguin consciència de fins on poden donar de si les característiques neuropsicològiques d'un adolescent.

Variables psicològiques. Una generació que ha educat els seus fills amb una manca de límits clars, reforços immediats i jerarquies difuses ha pogut ajudar a promoure en els menors les característiques associades a aquestes situacions de VFP que serien: la baixa autoestima (Kennedy *et al.*, 2010), la baixa tolerància a la frustració (Bertino, *et al.*, 2011; Roperti, 2006), alta impulsivitat (González-Álvarez, 2012; Rechea *et al.*, 2008), baixa capacitat empàtica (Cottrell i Monk, 2004; González-Álvarez, 2012; Ibabe, Jaureguizar i Díaz, 2009; Lozano, Estévez i Carballo, 2013), dificultat per expressar emocions (Lozano *et al.*, 2013), amb dificultats per controlar la ira i una manera egoista d'actuar

(Aroca-Montolío *et al.*, 2014; Ibabe, Jaureguizar i Díaz, 2007; Rechea i Cuervo, 2010; Romero *et al.*, 2005; Sempere, Losa del Pozo, Pérez, Esteve i Cerdá, 2007). La majoria d'aquestes característiques també s'esmenten a Prado i Amaya (2005).

Variables socials i familiars. Pel que fa als estils educatius, s'ha trobat que tant l'estil autoritari, en què els progenitors fan un ús excessiu de càstigs, com el permissiu, en el qual hi ha absència de normes i límits, així com en el negligent, en el qual hi ha una desatenció al fill/a, són els més proclius a generar conductes violentes en els fills, sent un factor de protecció l'estil democràtic. Concretament Gallagher (2004) i Garrido (2005) correlacionen VFP amb dos estils educatius: el permissiu-liberal i l'autoritari-violent. Laurent i Derry (1999) afegeixen un tercer estil educatiu relacionat amb la VFP, el negligent-absent.

Quant als canvis laborals: la incorporació de la dona al mercat laboral i la quantitat d'hores que tots dos progenitors passen fora de casa són factors a tenir en compte per valorar la implicació educativa i les possibles frustracions, i per tant tensions familiars, que poden resoldre amb un excés de permissivitat.

Avui dia, es dona molt valor a la cura i protecció del menor, però a vegades això pot provocar confusió entre ser mals pares i tenir autoritat a casa, provocant situacions confuses per als nens i generant, així, manca de límits o excés de protagonisme en les decisions fonamentals de la família per part dels menors.

Per altra banda, un clar factor de risc és l'exposició prèvia del menor a la violència, de manera indirecta, com a testimoni de violència de gènere, o de manera directa, com a víctima d'abusos i maltractaments, etc. (Ibabe i Jaureguizar, 2011).

S'ha estudiat la relació entre la VFP i la tipologia de la família. En aquest sentit, hi ha posicions oposades. Hi ha una posició que sosté que les famílies monoparentals són les que pateixen majoritàriament aquest tipus de violència a casa seva (Ibabe, Jauregizar i Díaz, 2007). Romero, Melero, Cánovas i Antolín (2005) i Cottrell i Monk (2004) donen una explicació de l'augment de la incidència d'aquest tipus de violència entre les famílies monoparentals, relacionant-la amb l'estrès familiar. Les famílies amb un sol progenitor a casa poden tenir situacions més estressants, com ara problemes financers, que poden comportar més conflictes i, en conseqüència, més probabilitats de ser situacions de violència. No obstant això, hi ha altres autors que diuen una altra cosa, com Pereira (2006), que conclou que hi ha una proporció més alta d'incidència d'aquest tipus de violència en famílies on l'adolescent viu amb tots dos progenitors. D'altra banda, també hi ha estudis que mostren un percentatge similar de prevalença entre diferents tipus de famílies (simples, reconstruïdes o extenses). Per tant aquesta variable no és concloent.

Es tracta d'un fenomen freqüent? Segons la Fiscalia General de l'Estat, cada any s'obren a Espanya més de 4.000 expedients a joves per aquest tipus de delicte. Fins al 2016 era el 18.53 % dels delictes comesos pels adolescents. No hi ha una clara tendència en augment en els darrers anys, ja que de 2011 a 2013 hi va haver una reducció i de 2013 a 2015 un augment, que ha tornat a reduir-se el 2016.

Visibilitat de la VFP. El fenomen de la VFP és, en moltes ocasions, una realitat invisible. De vegades els pares se senten avergonyits i amb por del que podria succeir als seus fills si reconeixen i verbalitzen a les institucions pertinents d'aquest tipus de problemes. Pereira i Bertino (2004) es refereixen al secret familiar davant de situacions violentes, que, entre altres motius, són la negació del problema, l'autoculpabilitat dels pares i la por a l'escalada de la violència en resposta a la denúncia.

Mecanismes de consolidació de la VFP. La negació del problema per part dels membres de la família és un dels factors que ajuden a perpetuar-lo en el temps (Suárez, 2012). Sovint hi ha un pacte de silenci com a mecanisme per a la protecció dels fills i la preservació de la imatge familiar. Això condueix a l'aïllament de la família al seu entorn social, que produeix una manca d'oportunitats per obtenir ajuda des de dit entorn (Pereira i Bertino, 2009). Els pares, amb el temps, comencen a ignorar les conductes negatives dels seus fills agressors, per tal d'evitar qualsevol tipus d'enfrontament que agreugi encara més la situació, es tornen submisos pensant que així evitaran les discussions i les reaccions violentes del seu fill/a, però habitualment la submissió dels pares cap al menor agressor veurà reforçada la seva conducta de control i domini, i promourà l'ús de mitjans coercitius i violents cap a aquests, aconseguint d'aquesta manera satisfer els seus desitjos i capricis (Omer, 2004).

2. OBJECTIUS DEL PROGRAMA DE VFP DE LA DGMF

El Programa de tractament psicològic de la violència filioparental és un recurs psicoterapèutic especialitzat la finalitat del qual és, d'una banda, la modificació del comportament agressiu i, de l'altra, la superació dels efectes posttraumàtics dels membres familiars que han estat víctimes d'aquesta violència.

El programa té per objecte restaurar l'adequada convivència familiar entre fills i pares. L'objectiu final és la restitució de la relació familiar sense la presència de manifestacions violentes.

Els objectius específics se centren a:

- Reduir o eliminar les conductes de violència filioparental.
- Normalitzar la relació entre la persona agressora i la resta dels membres de la família.
- Apoderar els pares i mares (o persones amb un rol parental) i resta de membres de la família davant els comportaments agressors dels fills i/o filles, conscienciant-los de la corresponsabilitat en el conflicte.
- Ajudar la persona agressora a prendre consciència de les conseqüències del seu comportament.
- Integrar o reintegrar, si s'escau, la persona agressora dins la xarxa comunitària (educativa, social, d'oci, etc.).

3. METODOLOGIA DEL PROGRAMA

A. Accés al programa

Existeixen diferents vies d'accés al programa per part de les famílies i els menors. Fonamentalment, hi ha dues grans entrades: els menors (amb les seves respectives famílies) que han d'assistir al programa per sentència judicial i els que hi poden accedir derivats d'altres serveis d'atenció primària, sense haver passat per un procés judicial previ per la situació de violència filioparental.

Derivacions sense mesura judicial. Les famílies i els menors que assisteixen al programa sense mesura judicial per la problemàtica que presenten hi accedeixen derivats d'altres serveis com l'escola o l'institut, els Serveis Socials, el centre de salut, les USMIJ (unitats de salut mental infantojuvenil) dels hospitals o altres organismes que treballen amb famílies i menors (CAIF, IRES, GREC, etc.). En aquests casos hi assisteixen de manera voluntària.

Els objectius terapèutics que es plantegen amb aquestes famílies no s'allunyen gaire del que s'ha exposat de manera genèrica i que és comú amb els casos que presenten mesura judicial.

En ocasions, es pot donar la situació que en el transcurs de la intervenció el menor passi a tenir una mesura judicial per un fet denunciat. La intervenció, sempre que no impliqui una mesura judicial d'internament a centre, continua gestionada pel programa tenint en compte els aspectes diferencials que implica el compliment de la sentència judicial.

Derivacions amb mesura judicial. Les famílies i els menors que assisteixen al programa amb mesura judicial venen derivats del Servei d'execució de mesures de justícia juvenil. Hi ha dues opcions: el jutge posa a la sentència un contingut que explicita l'assistència del menor al Servei de prevenció i tractament de la VFP o, en altres casos, és l'educador de medi obert qui proposa aquest servei com a contingut del PIE (Projecte Individual Educatiu), amb aprovació prèvia del jutge competent. L'absentisme al programa per part del menor o l'incompliment d'algun aspecte rellevant del programa pot implicar un informe desfavorable al compliment de la sentència judicial i per tant la valoració de l'aplicació de mesures judicials alternatives d'un grau més sever i privatiu de llibertat. L'educador/a de medi obert (EMO, d'aquí en endavant) té la funció d'acompanyar el menor en l'execució del compliment de les mesures judicials de medi obert, és a dir, la mesura de convivència o la de llibertat vigilada i, per tant, des del programa de VFP s'hi està en constant col·laboració i coordinació.

Les mesures judicials que es preveuen a l'article 7 de la LORPM (Llei orgànica de la responsabilitat penal dels menors, 13/01/2001) i que habitualment s'apliquen a casos de violència filioparental són principalment de dos tipus:

Mesures privatives de llibertat. Internament a centre. És una mesura privativa de llibertat que implica l'internament en un centre de règim obert, semiobert o de règim tancat. El Programa de VFP té les directrius de finalitzar la intervenció o ja no iniciar-la quan es produeix una mesura judicial d'aquest tipus. En aquest moment, els equips tècnics dels centres són els encarregats de dur a terme la intervenció per la problemàtica de violència filioparental. No obstant això, els casos

que tinguin un internament de menys de sis mesos són susceptibles de poder continuar treballant amb una coordinació amb els professionals dels centres a fi d'optimitzar els recursos. Les mesures judicials privatives de llibertat s'executen en els centres socioeducatius, gestionats per la Fundació Institut Socioeducatiu S'Estel. En aquest cas, les persones referents són preferentment els i les treballadores socials en representació de l'equip educatiu multidisciplinari.

Mesures no privatives de llibertat. La Direcció General de Menors i Famílies del Govern de les Illes Balears és la responsable d'executar les mesures de medi obert que el jutge imposa als menors. El professional responsable de dur a terme el seguiment i supervisió de la mesura és l'educador de medi obert (EMO), que informarà el jutge a través d'informes que reflecteixen els objectius a treballar i el seu grau de compliment. Les mesures no privatives de llibertat s'executen des de la Secció de mesures no privatives de llibertat, és a dir, amb els i les EMO i des de la llar de convivència, gestionada també per la Fundació Institut Socioeducatiu S'Estel. Si la persona menor d'edat està ingressada a un centre i després de la mesura d'internament ha de complir una mesura no privativa de llibertat (medi obert) es deriva al programa de VFP a través de l'EMO. D'altra banda, si un cop finalitzada la mesura d'internament, no té pendent cap mesura de medi obert i l'equip multidisciplinari del centre detecta la necessitat de derivació al programa de VFP, es poden oferir actuacions d'orientació o suport que perllonguin les accions facilitadores de la seva reinserció i ajust social.

1. *Mesura de convivència en grup educatiu.* Implica la convivència del menor a la Llar de Convivència fora del seu nucli familiar durant el període que la sentència judicial estableix. L'equip educatiu de la Llar de Convivència està gestionat per la Fundació Institut Socioeducatiu S'Estel i, en aquesta, els destinataris són els/les menors i joves d'entre 14 i 21 anys que compleixen mesures judicials, segons estableix la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors. Des de la Llar de Convivència es pretén:

   – Oferir un lloc segur i ferm, amable i responsabilitzador.

   – Ajudar que els menors intentin resoldre els problemes que els han dut a cometre delictes.

   – Facilitar-los l'ajuda necessària perquè aconsegueixin conviure en societat sense la necessitat de reincidència.

   – Responsabilitzar-los dels seus actes.

   – Reparar (si poden i volen) el mal que han ocasionat, tant en ells mateixos com en els altres.

   – Acompanyar-los en l'abordatge del seu present i futur proper, amb maduresa, autonomia i responsabilitat, així com en l'aprenentatge d'experiències positives.

2. *Llibertat vigilada.* És una mesura no privativa de llibertat en la qual el menor ha de dur a terme unes actuacions específiques establertes en el contingut de la seva mesura judicial i reflectides en el seu PIE, que impliquen l'assistència, entre altres, a programes com el de Prevenció i Tractament de la Violència Filioparental.

B. Eines psicoterapèutiques i procés d'intervenció

Dins la part metodològica de la intervenció en violència filioparental, en el nostre servei es planteja un treball centrat fonamentalment en el model sistèmic i els plantejaments de la teràpia breu estratègica (Balbi, Boggiani, Dolci, Rinaldi, 2012) i la teràpia centrada en les solucions (Selekman, 2005) així com altres aportacions com l'enfocament de la resistència pacífica per a fills/es violents i autodestructius (Omer, 2017), les aportacions de les pràctiques restauratives (GOIB, 2013) i les aportacions basades en l'aliança terapèutica (Escudero, 2011) i la teràpia narrativa (Vermier, Bechers, Faes, Decraemer, 2015), entre d'altres.

L'inici del treball amb les famílies sempre parteix d'un model de primera entrevista, en què hem d'especificar les característiques de la problemàtica de violència en el moment de l'entrevista inicial, un plantejament d'objectius i una anàlisi de la part funcional del problema, tractada amb conceptes com les solucions intentades, les excepcions, els canvis pretractament, la postura dels participants en l'entrevista o les atribucions del problema.

A partir d'aquesta primera entrevista i també en funció de la mesura judicial adoptada, es planteja el cas valorant quin nivell de comunicació és possible entre el menor i la família en el moment d'iniciar el procés de psicoteràpia. En aquest procés de restauració del conflicte i prevenció de nous episodis de violència, és necessari un seguiment proper, que en el cas dels menors que compleixen mesura judicial es porta a terme en coordinació amb els educadors de medi obert i els educadors de la Llar de Convivència. En aquest punt, que el menor accepti la coordinació entre professionals alhora que vegi preservada la seva confidencialitat és un aspecte clau per a establir una aliança terapèutica que permet un abordatge, tant personal com de la relació familiar. Pel que fa al posicionament del terapeuta davant el conflicte familiar, la neutralitat i l'atenció a les necessitats tant del menor com les de la resta de la família són factors que faciliten l'èxit terapèutic.

En el moment de l'alta terapèutica, que pot ser anterior o posterior a la finalització del compliment de la mesura judicial, es valora la necessitat de portar a terme un seguiment del cas i els resultats obtinguts, vetllant per la consolidació de la restauració i consolidant els canvis en la relació.

4. COORDINACIÓ DEL PROGRAMA AMB ALTRES PROFESSIONALS

Tal com hem esmentat anteriorment, el programa de VFP pot rebre derivacions, per una banda, des dels Serveis Socials comunitaris bàsics i altres serveis com Educació i Salut i, per l'altra, des de la Secció de mesures de justícia juvenil no privatives de llibertat (medi obert) i des dels centres d'internament. En conseqüència, la coordinació amb la xarxa i el seguiment serà diferent en funció del tipus i procedència de la derivació. Així podem diferenciar entre la coordinació interna (la que es realitza amb els diferents professionals i serveis propis de la DGMF) i la coordinació externa (la que es realitza amb altres serveis i recursos comunitaris).

Malgrat tot, el programa de VFP atén prioritàriament els casos de persones menors d'edat que tenen imposada una mesura judicial amb contingut específic de violència filioparental o bé per un delicte d'aquest tipus de violència.

La coordinació en aquests casos s'ha d'establir entre els EMO, un membre de l'equip educatiu multidisciplinari (preferentment els i les treballadors/es socials) dels centres d'internament i els i les terapeutes del programa de VFP.

La coordinació general per incidències, dubtes de procediment o propostes de millora la gestiona el cap de la Secció de famílies, qui estableix reunions periòdiques si és necessari.

5. RESULTATS

Durant el 2018, de 113 expedients treballats, 59 es varen tancar, suposant el 52,21 % del total. D'aquests 59, 10 no iniciaren el tractament per motius aliens al programa.

Pel que fa a assoliment d'objectius amb les famílies en què apareix violència filioparental, assenyalem com de les 49 famílies que sí que inicien el tractament, 35 es tanquen per assoliment d'objectius, suposant el 71,43 % dels expedients tancats. Per altra banda,

- un 12,25 % dels expedients tancats, abandona el tractament.
- un 10,20 % dels expedients tancats, interromp la intervenció.
- un 6,12 % dels expedients tancats, finalitzen la intervenció per altres motius no assenyalats.

Analitzant les dades anteriors podem concloure, doncs, que un 71,43 % dels expedients tancats que inicien el tractament durant el 2018 finalitzen la intervenció amb èxit terapèutic.

6. CONCLUSIONS

La violència filioparental representa un repte tant en el món de la intervenció psicoterapèutica com per als diferents serveis d'ajuda. Hi ha molts factors involucrats i és un problema relativament nou, així que ens trobem encara amb insuficients referències bibliogràfiques i experiències poc desenvolupades.

Som conscients del patiment que comporta aquesta situació a les famílies, de l'estigma social i l'aïllament que sofreixen, i això ens dona la responsabilitat a tots els agents involucrats en aquesta problemàtica a compartir les experiències i a cercar cada vegada formes més eficients d'intervenir.

Són necessàries propostes noves com són la intervenció grupal, les campanyes de prevenció, el contacte amb altres serveis que poden detectar aquesta situació de manera primerenca, poder ajudar des de la nostra experiència altres serveis, perfeccionar-ne la col·laboració i totes les accions encaminades a cercar la millor manera de fer front el fenomen de la violència filioparental.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aroca, C. (2010). "La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves". Tesi doctoral. Universidad de Valencia.

Aroca-Montolío, C.; Lorenzo-Moledo, M. i Miró-Pérez, C. (2014). "La violencia filio-parental: un análisis de sus claves". *Anales de Psicología*, 30(1), 157-170.

Balbi, E.; Boggiani, E.; Dolci, M. i Rinaldi, G. (2012). *Adolescentes violentos. Con los otros, con ellos mismos*. Barcelona: Herder.

Bertino, L.; Calvete, E.; Pereira, R.; Orue, I.; Montes, Y. i González, Z. (2011). "El prisma de la violencia filio-parental. Diferentes visiones de un mismo fenómeno". A Pereira, R. *Adolescentes en el Siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pàg. 361-384). Madrid: Morata.

Cottrell, B. i Monk, P. (2004). "Adolescent-to-parent abuse: A qualitative overview of common themes". *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072-1095.

Delgado, A. O. (2007). "Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescència". *Apuntes de Psicología*, 25(3), 239-254.

Escudero, V. (2009). "La creación de la alianza terapéutica en la Terapia Familiar". *Apuntes de Psicología*, 27, 247-259.

Escudero, V. (2011). *Adolescentes y Familias en Conflicto. Manual de Tratamiento de terapia familiar centrada en la alianza terapéutica.* Editado por Fundación Meniños.

Ferrando M.; Garcés J.; Durá E.; Ródenas F. i Branchini B. (2015). *Informe Nacional: España. Respondiendo a la violencia filio-parental.* Perspectivas europeas. Investigación subvencionada por el programa DAPHNE.

Fundación Amigó (2018). *La violencia filio-parental en España.*

Gallagher, E. (2004b). "Youth who victimise their parents". *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25(2), 94-105.

Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador.* Barcelona: Ariel.

Giedd, J. N.; Blumenthal, J.; Jeffries, N. O.; Castellanos, F. X.; Liu, H.; Zijdenbos, A. i Rapoport, J. L. (1999). "Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study". *Nature neuroscience*, 2(10), 861.

Gobierno del Principado de Asturias (2015-2016). *Violencia filio-parental en justicia de menores.*

Equipos de trabajo del Juzgado de Menores de Oviedo, Asociación Centro Trama, Casa Juvenil de Sograndio y Fundación Cruz de los Ángeles.

GOIB. Agost 2018. *Mesura de convivència en grup educatiu. Guia per a famílies*.

Gómez, B. S. (2012). "Violencia filio-parental: aproximación a un fenómeno emergente". *El Genio Maligno. Revista de humanidades y ciencias sociales*, 11, 73-107.

González-Álvarez, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Gutiérrez, M. M. (2017). "Propuesta de definición de violencia filio-parental: consenso de la sociedad española para el estudio de la violencia filio-parental (SEVIFIP)". *Papeles del Psicólogo*, 2017, vol. 38, núm. 3, p. 216-223.

Huttenlocher, P. R. (1979). "Synaptic density in human frontal cortex-developmental changes and effects of aging". *Brain Res*, 163(2), 195-205.

Ibabe, I.; Jaureguizar, J. i Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental. Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Servicio Central de publicaciones de Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

Ibabe, I. (2007). *Perfil de los hijos adolescentes que agreden a sus padres*. Investigació feta a la CAV Gizarte Psikologia eta Portaera Zeintzien Metodologia Saila. Victoria-Gasteiz, 23, 1-28.

Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar. Govern de les Illes Balears (2013). *Guia. Millorem la Convivència amb les Pràctiques Restauratives*.

Kennedy, T. D.; Edmonds, W. A.; Dan, K. T. J. i Burnett, K. F. (2010). "The clinical and adaptive features of young offenders with histories of child-parent violence". *Journal of Family Violence*, 25(5), 509-520.

Kethineni, S. (2004). "Youth-on-parent violence in a Central Illinois County". *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(4), 374-394.

Laurent, A. i Derry, A. (1999). "Violence of French adolescents toward their parents: characteristics and context". *Journal of Adolescent Health*, 25(1), 21-26.

Lauster, E. i Coogan, D. (2014). *Non Violent Resistance Handbook for Practitioners-Responding to Child to Parent Violence in Practice*. Non Violent Resistance Handbook for Practitioners.

Lozano, S.; Estévez, E. i Carballo, J. L. (2013). "Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental". *Documentos de Trabajo Social*, 52, 239-254.

Maccoby, E. E.; Martin, J. A.; Mussen, P. i Hetherington, E. (1983). *Handbook of child psychology*.

Martínez, M. L.; Estévez, E.; Jiménez, T. I. i Velilla, C. (2015). "Violencia filio-parental: principales características, factores de riesgo y claves para la intervención". *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 216-223.

Memoria Anual de la Fiscalía de Menores (2017).

Moreira, E. L. (2015). "La violencia filio-parental como proceso: análisis de las variables personales, familiares y contextuales". Tesi doctoral.

Omer, H. (2017). *Resistencia pacífica: Nuevo enfoque a los hijos violentos y autodestructivos*. Madrid: Ediciones Morata.

Pereira, R. i Bertino, L. (2009). "Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental". Violencia familiar, 226.

Pérez, T. i Pereira, R. (2006). "Violencia filio-parental: revisión de la bibliografia". *Revista Mosaico*, 36: 1-13.

Pereira, R.; Loinaz Calvo, I.; del Hoyo Bilbao, J.; Arrospide, J.; Bertino, L.; Calvo, A. i Rubia, F. J. (2004). "La corteza prefrontal, órgano de la civilización". *Revista de occidente*, 88-97.

Prado, E. i Amaya, J. (2005). *Padres obedientes, hijos tiranos. Una generación más preocupada por la amistad que por su papel como padres*. Sevilla: MAD.

Rechea, C. i Cuervo, A. L. (2010). "Menores agresores en el ámbito familiar. Un estudio de casos". *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3, 353-375.

Romero, F.; Melero, A.; Cánovas, C. i Antolín, M. (2005). *La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación a los menores denunciados por sus padres*. Barcelona: Àmbit social i criminològic. Investigació Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.

Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores: pautas para controlar y erradicar la violencia en los adolescentes*. Madrid: Espasa Calpe.

Sánchez, J. (2008). *Análisis y puesta en marcha en un centro de menores de un programa de intervención con menores y familias que maltratan a sus padres*. València: Universidad de Valencia.

Selekman, M. (2005). *Abrir caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas*. Barcelona: Gedisa

Sempere, M.; Losa del Pozo, B.; Pérez, M.; Esteve, G. i Cerdá, M. (2007). *Estudio cualitativo de menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Spear, L. P. (2000). "The adolescent brain and age-related behavioral manifestations". *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417-463.

Suárez, B. (2012). "Violencia filio-parental: Aproximación a un fenómeno emergente". *Revista de humanidades y ciencias sociales*, 11, 73-107.

Vermier, S.; Beckers, W.; Faes, M. i Decraemer, K. (2015). *What's the problem? Children and Adults turn problems inside out.* Bèlgica: Interactie-Academie.

Els educadors socials als centres de secundària: obrint les escoles a la comunitat

Begoña Ferretjans

Margalida Llull

Belén Pascual

M. Antònia Gomila

RESUM

Als darrers anys han anat canviant tant la realitat com les demandes dels centres educatius, alhora que ho fa el model i la forma de concebre les relacions entre l'escola i la comunitat. Aquest canvi contextual implica la consideració de nous perfils professionals que puguin aportar alternatives que augmentin la capacitat dels equips educatius per fer front a aquestes noves realitats i enforteixen la connexió dels centres amb la comunitat. A les Illes Balears, des del curs 2017-18 (i partint d'una experiència anterior de 2008), els professionals de l'educació social entren a formar part dels centres educatius de secundària com a Tècnics d'Intervenció Socio-comunitària (TISOC). La finalitat d'aquest article és fer un balanç de la intervenció dels TISOC, a partir del procés d'autoavaluació realitzat per part dels mateixos professionals i les avaluacions realitzades per part dels centres educatius. Són valorats positivament els següents aspectes: (a) la capacitat de millora de la comunicació i coordinació del centre amb l'exterior; (b) la seva versatilitat; (c) el rol de mediador que exerceixen (als centres i entre les famílies i els centres); (d) la seva aportació en la reducció de la conflictivitat, i el foment de la cooperació i del treball en xarxa amb la comunitat; (e) l'obertura de nous àmbits d'actuació i intervencions conjuntes. Com a repte de millora es destaca, entre d'altres, la necessitat d'evitar tendències intervencionistes que no permetin desenvolupar, des d'una perspectiva inclusiva, intervencions de caire preventiu.

RESUMEN

En los últimos años ha ido cambiando tanto la realidad como las demandas de los centros educativos, a la vez que también lo hace el modelo y la forma de concebir las relaciones entre la escuela y la comunidad. Este cambio contextual implica la consideración de nuevos perfiles profesionales que puedan aportar alternativas que aumenten la capacidad de los equipos educativos para afrontar estas nuevas realidades y fortalezcan la conexión de los centros con la comunidad. En las Illes Balears, desde el curso 2017-18 (y partiendo de una experiencia anterior de 2008), los profesionales de la educación social entran a formar parte de los centros educativos de secundaria como Técnicos de Intervención Socio-comunitaria (TISOC). La finalidad de este artículo es hacer un balance de la intervención de los TISOC, a partir del proceso de autoevaluación realizado por parte de los mismos profesionales y las evaluaciones realizadas por parte de los centros educativos. Son valorados positivamente los siguientes aspectos: (a) la capacidad de mejora de la comunicación y coordinación del centro con el exterior; (b) su versatilidad; (c) el rol de mediador que ejercen (en los centros y entre las familias y los centros); (d) su aportación en la reducción de la conflictividad, fomento de la cooperación y trabajo en red con la comunidad; (e) la apertura de nuevos ámbitos de actuación e intervenciones conjuntas. Como reto de mejora se destaca, entre otros, la necesidad de evitar tendencias intervencionistas que no permitan desarrollar, desde una perspectiva inclusiva, intervenciones preventivas.

1. INTRODUCCIÓ

En les societats actuals l'escola és entesa com una comunitat social d'aprenentatge i inclusió (Ortega Esteban, 2009). La necessitat de donar resposta a les demandes de les escoles de reforçar els vincles entre l'escola i la comunitat (Parcerisa, 2008; Galán i Castillo, 2008) i desenvolupar estratègies per al treball col·laboratiu ha generat la demanda d'incloure l'educació social i les intervencions socioeducatives dins el sistema educatiu formal. Algunes veus, des de diferents àmbits de l'esfera

social i de l'educació, argumenten la necessitat d'incorporar professionals amb una base formativa en l'educació social, la intervenció social amb poblacions en risc en el sistema educatiu reglat amb funcions específiques orientades a servir de pont entre l'escola, les famílies i la comunitat (Vilar Martín, 2016). Els educadors socials són mediadors idonis entre l'escola i altres agents educatius, com la família i la comunitat (Ortega Esteban, 2014).

La definició de funcions i tasques específiques d'aquests professionals als centres educatius encara és objecte de discussió, però sembla haver-hi un consens general en el seu paper de mediador entre la família, l'escola i la comunitat i promotor de la participació activa d'aquests agents educatius (Méndez, 2007; COPESA, 2007; Arrikaberri *et al.*, 2013; Ortega Estéban, 2014; Martín Villar, 2016). També dins l'àmbit de la convivència (González i Serrate, 2013) i dins la prevenció (Menacho, 2013).

El reconeixement i l'acceptació dels educadors socials a les escoles, tant per part de les institucions educatives com per part del professorat i les famílies, és un aspecte que encara s'està construint (Castillo, 2013) i implica canvis rellevants en la forma de concebre l'escola i les seves relacions amb la comunitat. Implica també canvis en la concepció teòrica dels processos d'ensenyament i aprenentatge així com dels rols de la denominada educació formal i no formal dins el sistema educatiu. A les Illes Balears, els tècnics d'intervenció sociocomunitària (TISOC), implantats als centres de secundaria des del curs 2017-2018, es troben en aquesta posició ambivalent. Per una part, necessiten incorporar-se i formar part del claustre i del centre i conèixer bé les pràctiques, dinàmiques i la "cultura" escolar; però, per altra, necessiten situar-se en una posició "externa" a aquestes dinàmiques per tal de poder actuar. De fet, això els permet actuar de maneres que no són "pròpies" o innates de l'escola: intervenció socioeducativa, educació no formal, treball comunitari, etc. Això exigeix que la comunitat educativa comprengui que a l'escola hi poden haver distints espais d'intervenció en els quals juguen factors, objectius i relacions diferents dels habituals a l'escola (Serrate, 2018). S'ha de tenir en compte que la incorporació de la figura de l'educador social dins les escoles també representa l'entrada en un àmbit que, fins fa poc, no s'ha considerat "tradicional" o "típic" del treball que es du a terme des de l'educació social (González i Serrate, 2013). Dins d'aquesta posició, el/la TISOC necessita construir tant la seva identitat com el seu lloc i reivindicar-los davant els altres agents de la comunitat educativa.

Als 18 centres que compten amb TISOC en el curs 2018-2019 s'han posat en marxa 47 programes d'actuació: 7 d'assetjament escolar, 14 de prevenció i d'absentisme, 14 d'atenció a alumnat que presenta indicadors de risc social, 7 de dinamització del treball comunitari i sociocultural i 5 de desenvolupament del Pla d'Acció Tutorial. Tots aquests programes han estat regulats per les instruccions de funcionament dels TISOC als centres de secundària establerts per la Conselleria (http://www.caib.es/sites/diversitat/ca/TISOC/). Aquestes dades representen un increment significatiu de les actuacions realitzades respecte el curs anterior (2017-2018), que sols va comptar amb 10 TISOC.

La finalitat d'aquest article és fer un balanç de la intervenció dels TISOC als centres educatius de les Illes Balears, a partir del procés d'autoavaluació realitzat per part dels mateixos professionals i les avaluacions realitzades per part dels centres educatius. Pel que fa a l'autoavaluació, l'article mostra el resultat del procés d'aprenentatge col·laboratiu de l'equip (GAC). Quant a les avaluacions externes, s'han considerat diferents qüestionaris emplenats per part dels professionals de la comunitat educativa.

Concretament, els objectius són els següents:

- Definir els àmbits d'actuació dels TISOC.
- Classificar les funcions i actuacions destinades a la prevenció i la intervenció.
- Conèixer els recursos de la comunitat que participen a cada àmbit.
- Conèixer la valoració de la figura dels TISOC als centres de secundària.

2. METODOLOGIA

L'equip dels TISOC ha creat un grup d'aprenentatge cooperatiu amb l'objectiu d'avaluar i millorar la pràctica professional a través de la posada en comú i discussió de les experiències, casos, idees, metodologies i eines que cada un ha posat en marxa en els seus respectius centres.

Tal com valoren les coordinadores, la formació d'un grup d'aprenentatge cooperatiu resulta "especialment interessant en un moment d'incertesa de la continuïtat de la figura, de construcció/definició de les funcions del TISOC i de necessitat de posar en valor la importància dels educadors socials en l'àmbit escolar". En aquest sentit, les sessions del GAC permeten generar coneixement a través de compartir i reflexionar sobre la pràctica professional del TISOC i, a partir d'aquí, concretar les accions i productes de coneixement, com són: un recull de bones pràctiques, un blog, vídeos, jornades professionals... i que són compartits i valorats per la resta d'agents de la comunitat educativa. De fet, s'inclou també una anàlisi de la valoració del rol dels TISOC als centres per part d'aquests agents (famílies, alumnat, professorat, agents externs...).

S'ha fet una formació prèvia des de l'EBAP per dur endavant el GAC, després de la primera sessió anomenada Moment Zero. Aquest Moment Zero és "l'espai de temps entre la gènesi de la idea i l'inici del projecte, on les persones realitzen conjuntament una anàlisi per determinar les característiques, condicions i demandes que exigeix el treball col·laboratiu en el si d'una comunitat de pràctica o d'un equip de projecte" (Muntada, 2017).

En aquesta sessió es va parlar de treballar dos blocs:

1. Treball els diferents àmbits d'actuació del TISOC.
2. Treball per a la millora del funcionament TISOC:

- Formació.
- Instruccions
- Documents de feina

Al llarg del curs s'han fet reunions mensuals per illes i trimestrals tots junts.

Durant el Moment Zero es defineixen per part de l'equip GAC els objectius, actuacions i resultats que s'espera assolir. També s'exposen les capacitats, competències i habilitats que aporta cada un

dels membres, amb l'objectiu de repartir les tasques. En la mateixa sessió, s'estableixen també els possibles obstacles que poden sorgir en el procés, així com les actuacions i estratègies que permetran fer front a aquests obstacles. Una vegada definits, s'estableixen els rols de cadascú i els mecanismes de relació que permetran el funcionament del grup.

El treball per àmbits d'actuació permet definir tasques i funcions concretes, però també permet definir els agents interns i externs amb els quals es pot treballar, tant si constitueixen recursos com agents de col·laboració. L'anàlisi dels resultats del treball per àmbits permet veure com es va configurant la xarxa comunitària, a partir dels agents i recursos amb els quals es col·labora i el tipus de vincle que s'estableix amb ells.

En diferents trobades del GAC es treballen cada un dels àmbits, en una de les trobades es discuteix sobre la formació que han de rebre els TISOC, les instruccions per al funcionament del programa i els documents de feina resultants. En la darrera trobada es fa una valoració del rol del TISOC dins els centres, en relació no sols amb la posada en marxa o implementació de les iniciatives planificades sinó especialment amb el que es refereix a les relacions (interpersonals, dins els equips del centre, amb la comunitat educativa). En aquesta valoració, es posen de manifest les dificultats o obstacles amb què es troben i de quina manera afecten la construcció d'un espai propi dins l'àmbit escolar.

3. ELS ÀMBITS DE LA INTERVENCIÓ DELS TISOC

S'han establert vuit àmbits on els TISOC consideren prioritària la intervenció: absentisme escolar, assetjament escolar, consum i addiccions, menors institucionalitzats, diversitat sexual i identitat de gènere, gestió emocional, inserció sociolaboral i violència de gènere.

La taula següent recull les actuacions tant de prevenció com d'intervenció sorgides de la discussió dels GAC. Es tracta de possibles actuacions i/o línies d'acció concretes que els TISOC poden posar en marxa en els seus respectius centres.

Quadre 1. Treball de prevenció i intervenció de cada un dels àmbits

PREVENCIÓ	INTERVENCIÓ
Absentisme escolar	
• FEINA PRÈVIA: • Traspàs de primària a secundaria • INFORMACIÓ/FORMACIÓ sobre el protocol absentisme • DETECCIÓ I SEGUIMENT: risc d'absentisme, situacions d'absentisme i de retorn al centre, treball amb famílies	Aplicació del protocol establert per la Conselleria. Entrevistes familiars. Entrevistes (tutories) individuals i grupals amb alumnes per disseny de seguiment, motivació i pla de feina. Visites a domicili. Observacions al pati.

PREVENCIÓ	INTERVENCIÓ
Assetjament escolar	
• SENSIBILITZACIÓ: • Taller d'habilitats socials • Tallers específics	Aplicació del protocol establert per la Conselleria. Pràctiques restauratives. Establiment de mesures d'alerta i observació per a la detecció precoç.
Consum de drogues i addiccions	
• INFORMACIÓ/FORMACIÓ • Xerrades amb recursos externs (policia tutor, consulta jove...) • Tallers sobre consum responsable i perills associats al consum d'alcohol i altres drogues (cànnabis) • Tallers experiencials (exdrogoaddictes, ludòpates, ciberaddictes...) • Espai al pati: Consulta Jove • TREBALL INDIVIDUAL habilitats personals	Entrevistes individuals. Entrevistes familiars. Derivació UCA Jove. Derivació als diferents recursos especialitzats. Intervenció conjunta amb el policia tutor.
Menors institucionalitzats	
• ACOMPANYAMENT • Treball individual en competències personals amb l'alumnat • Entrevista (tutoria ordinària) amb alumnat i les seves famílies • Observació • INFORMACIÓ/FORMACIÓ • Tallers de competències parentals (amb Serveis Socials)	Entrevista amb l'alumnat i les seves famílies. Seguiment del cas amb persones de referència dels diferents serveis, tècnics, centres de protecció i seguiment de casos individuals a la Comissió de serveis socials d'atenció primària, així com equip d'orientació, PTSC... Derivació del cas (RUMI i comunicació a Protecció de Menors).
Diversitat sexual i identitat de gènere	
• INFORMACIÓ/FORMACIÓ • Xerrades i tallers d'igualtat, diversitat i identitat de gènere • SUPORT GRUPAL: • Grups de treball autogestionats per alumnes de diferent orientació sexual	Intervenció individual/ familiar. Informació, orientació i assessorament per a contextualitzar la situació que s'està vivint, sobre els recursos existents. Mediació familiar. Derivació a serveis especialitzats. Derivació a Consulta Jove. Acompanyament als serveis especialitzats.

PREVENCIÓ	INTERVENCIÓ
Gestió emocional	
ESPAI TUTORIAL: tutories individuals/grupals periòdiques i específicament amb alumnat que pugui tenir dificultats en el pas de l'escola a l'institut INFORMACIÓ/FORMACIÓ Xerrades, vídeos a les tutories que es basin en experiències reals • Actuacions preventives coordinades amb l'equip docent, famílies i serveis externs	Sessions individuals de treball emocional (contenció, acompanyament, suport, escolta...). Treball grupal a tutories (*roleplaying*, sociograma...). Tallers d'habilitats socials, de gestió emocional a partir de dinàmiques vivencials. Actuacions consensuades amb l'alumnat (contracte pedagògic...). Derivacions a serveis externs. Cercles restauratius. Treball familiar.
Inserció sociolaboral	
• INFORMACIÓ/ORIENTACIÓ • dels alumnes cap a recursos formatius, intentant que continuïn dins el sistema educatiu	Informació, orientació, derivació i acompanyament a recursos ocupacionals a nivell individual i també grupal. Pla d'intervenció amb alumnat que vol sortir del sistema educatiu: orientació al món laboral (en coordinació amb tutor i EO).
Violències masclistes	
• SENSIBILITZACIÓ/FORMACIÓ • Tallers i xerrades i altres actuacions (*performances*, lectures manifest, *haka*...) d'educació afectiva sexual, l'amor romàntic... • ORIENTACIÓ • Assessorament tutors/es • Habilitats socials	Detecció, atenció i derivació de casos de violència de gènere i fills/es víctimes de violència de gènere.

Tot i que la definició d'aquests àmbits dona a entendre una visió de la intervenció molt centrada en problemàtica i en l'alumnat, es preveu l'actuació del TISOC des de la doble vessant de la prevenció i la intervenció. En pràcticament tots els àmbits s'estableixen estratègies que permeten la detecció, el seguiment i la intervenció de casos, bé a través de la intervenció directa bé a través de la derivació quan sigui necessari.

Pel que fa la prevenció, la majoria d'actuacions tenen el format de tallers i xerrades tant informatives com de sensibilització, en la major part concebudes a partir de recursos externs, tot i que també s'esmenten iniciatives que impliquen una participació més directa d'agents implicats com puguin ser l'alumnat (diversitat sexual i identitat de gènere), les famílies (absentisme, gestió emocional) o el professorat (gestió emocional, violències masclistes).

Els àmbits de l'educació emocional i aspectes de gènere s'entenen com a elements que han de ser transversals i es proposen estratègies que impliquin una transformació de les mateixes dinàmiques

de funcionament del centre, com puguin ser l'habilitació d'espais específics i la coordinació amb el claustre per a la implementació d'un determinat aspecte dins el currículum i funcionament ordinari dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

Quadre 2. Treball en xarxa i recursos per àmbits

Treball en xarxa	Recursos
Absentisme escolar	
Comissió d'absentisme (amb Serveis Socials i policia) Comissions mensuals amb el centre de referència i reunions de seguiment de casos Coordinació amb les famílies (informació, seguiment, derivació...) Coordinació en casos de famílies conjuntes per consensuar actuacions (PTSC/ED) Derivacions i seguiment	Serveis Socials Servei de Protecció de Menors Fiscalia de Menors Policia tutor PTSC
Assetjament escolar	
Comissions de seguiment de casos individuals (Serveis Socials) Projecte comunitari: mensual	Policia tutor Policia Nacional Guàrdia Civil CEPCA APFEM
Consum de drogues i addiccions	
Derivació i seguiment de casos Implementació i seguiment de programes	Policia tutor Consulta Jove UCA Jove i Projecte Jove PADIB
Menors institucionalitzats	
Comissions de seguiment de casos individuals mensuals i/o setmanals Coordinació amb els educadors dels centres de Protecció de Menors depenent de la demanda	Serveis Socials Policia tutor: depenent de la demanda Protecció de menors (tècnic del cas i equip professional del centre de menors): seguiment regular Orientadors PTSC d'altres centres educatius
Diversitat sexual i identitat de gènere	
Seguiment de casos amb els Serveis Socials i altres serveis o entitats on es deriven casos (Consulta Jove, Fundació IRES...) Projectes en comú amb els Serveis Socials, sobretot en temes relacionats amb la igualtat i la diversitat Contactes puntuals amb els serveis i les entitats amb qui s'organitzen xerrades, tallers específics (Ben Amics...)	Serveis Socials municipals Consulta Jove Fundació IRES Ben Amics Palma Activa Crhysallis Balears diversa COPIB Convivèxit

Treball en xarxa	Recursos
Gestió emocional	
Comissions periòdiques amb serveis externs (seguiment mensual)	Serveis Socials municipals Ajuntament de Calvià DINAMO CIJ Llucmajor Casal de Joves Algaida Fundació Patronat Obrer F. Rafa Nadal CMSS Projecte Girasol – Amadip – Amadiba
Contactes puntuals	Convivèxit Fundació Diagrama UCSMIA GREC Casals de joves
Inserció sociolaboral	
Coordinació amb recursos especialitzats per la derivació i seguiment dels casos Sessions orientatives per alumnes dels centres de secundària a diferents entitats i serveis Derivació a diferents serveis específics; acompanyament d'alumnes als diferents recursos per a entrevistes individuals Seguiment: coordinació amb els Serveis Socials per fer un pla d'intervenció dels diferents casos (establir seguiment, acompanyaments…)	FP Dual a diferents IES SOIB Jove Serveis Socials IFOC (Calvià) Palma Activa Ajuntament dels pobles (servei recerca de feina municipal) Fundació S'Estel Cooperativa Jovent Fundació Patronat Obrer Toth Educatiu - Amadiba Cambra de Comerç Aula Cultural Amadip-Esment Girasol Amadiba Fundació Intermedia Fundació Diagrama Probens Aproscom
Violències masclistes	
Actuacions des de la Comissió de Coeducació i de Convivència	Creu Roja Joventut Fundació IRES Institut Balear de la Dona UVASI/UTASI CIJ (Llucmajor) Casal de Joves (Algaida) Associacions LGTBI Ajuntament de Calvià

Pel que fa als recursos, la documentació interna sol referir-se exclusivament als recursos externs. És cert, emperò, que, quan s'estableixen les actuacions, es tenen en compte també els recursos interns (la comunitat educativa). Aquesta integració del concepte recursos externs (comunitat social) i recursos interns (comunitat educativa) s'ajusta en major mesura al concepte que tenen els TISOC.

A l'hora de definir el treball en xarxa, els TISOC el vinculen exclusivament als recursos externs. Per a ells, els recursos interns són l'equip d'orientació, l'equip de tutors i equip docent, sense incloure-hi ni les famílies ni l'alumnat. La comunitat educativa està integrada dins les intervencions a nivell conceptual, més com un usuari destinatari/beneficiari de les intervencions que un recurs, però, de fet, la definició de les actuacions reflecteixen la col·laboració amb ella.

Quadre 3. Recursos que formen part de la xarxa

Administració autonòmica	Administració insular i local	Societat civil
Conselleria de Treball - SOIB Jove (Conselleria de Treball) **Conselleria de Salut** - Unitat de Conductes Addictives - Jove (UCA) - Unidad Comunitaria de Salud Mental de Infancia y Adolescencia (UCSMIA) - Pla d'Addiccions i Drogodependències (PADIB) - Consulta Jove (programa d'educació per a la salut) **Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració** - Institut Balear de la Dona - Fundació S'Estel **Conselleria d'Educació** - Convivèxit - FP Dual	**Consells insulars** - Servei de Protecció de Menors - Unidad de Valoración y Unidad Terapéutica de Abuso Sexual Infantil (UVASI/UTASI) / IMAS - Centro de Estudios y Prevención de Conductas Adictivas (Consell d'Eivissa) **Ajuntaments** - Serveis Socials - Treball (IFOC/Calvià, Palma Activa / Palma o altres espais de recerca i orientació laboral) - Joventut (centres d'informació juvenil, serveis de dinamització juvenil, casals de joves) **Altres organismes** - Fiscalia de Menors - Guàrdia Civil - Policia Nacional - Policia tutor	**Entitats socials** - Amadiba - Amadip-Esment - APFEM - Aproscom - Girasol - Balears diversa - Ben Amics - Crhysallis - Cambra de Comerç - Cooperativa Jovent - Aula Cultural - Creu Roja Joventut - Fundacions: Rafa Nadal / Diagrama / Intermedia / IRES / Patronat Obrer - GREC - Probens - Projecte Jove - Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears

Pel que fa a la valoració d'aquests serveis, s'ha realitzat un qüestionari per als professionals dels recursos externs amb els quals s'ha col·laborat.

El 94 % (29) de les respostes del qüestionari han provingut de professionals de l'administració pública local (76 %), insular (17 %) i autonòmica (7 %). Només el 6 % de les respostes han estat de professionals d'entitats del tercer sector. Els serveis d'on provenien els professionals de l'administració local eren els serveis socials comunitaris bàsics (77 %), serveis de joventut (18 %) i policia (5 %).

Tot i que pareix que haver-hi un coneixement elevat de les tasques i funcions dels TISOC (55 %) encara hi ha una proporció molt elevada de professionals que no té clar el seu rol als centres educatius. Les entitats afirmen tenir un elevat nivell de col·laboració amb els TISOC, tant pel que fa a la intensitat dels contactes (68 %) i l'accessibilitat i facilitat de contacte (97 %), com el nivell de coordinació (81 %).

En general, una proporció elevada (68 %) de les entitats considera important la tasca desenvolupada pels TISOC amb els seus usuaris i valoren la seva incidència en la prevenció de situacions de risc adreçada a alumnat de secundària (68 %). De la mateixa manera, també una elevada proporció de les entitats considera clau l'acció coordinada amb els TISOC en la promoció de la integració de l'alumnat i les seves famílies (81 %).

Així mateix, un gran percentatge d'entitats reconeix que el programa TISOC té en compte els diferents contexts que operen amb l'alumnat en situació de risc social (serveis socials, educatius, sanitari...), tot i que un 20 % veu encara la necessitat de millora del programa.

Les observacions que els professionals de les diferents entitats fan sobre el programa TISOC són, en general, molt positives. Es reconeix la necessitat d'aquesta figura així com la importància d'expandir-la a tots els centres educatius i mantenir-la en el temps. Segons les entitats, la incorporació de la figura del TISOC ha permès millorar la coordinació de les entitats amb el centre, una comunicació més fluida i la possibilitat de posar en marxa més intervencions conjuntes i més eficients. D'altra banda, també s'apunta el fet que amb aquests professionals s'ha permès ampliar els àmbits d'actuació conjunts entre centre educatiu i els serveis comunitaris incrementant la implicació de les entitats de barri i fomentant la creació d'una xarxa consistent, tant a nivell de municipi com entre diferents municipis que comparteixen centre.

Per a les entitats, la figura dels TISOC representa donar valor a la tasca preventiva i d'intervenció a partir d'una mirada global i integradora dins el centre educatiu, molt necessària en un context de manca de recursos i coneixements per abordar determinades problemàtiques dins els centres. Valoren positivament la flexibilitat i versatilitat d'aquesta figura per la seva major capacitat d'actuar en diversos àmbits tant a dins com a fora dels centres. Finalment, també exposen que és una figura interessant per promoure la implicació de les famílies, sobretot d'alumnat amb dificultats socials, en l'educació dels seus fills/es.

4. VALORACIÓ DE LA FIGURA DELS TISOC ALS CENTRES DE SECUNDÀRIA EN EL CURS 2018-2019

La valoració que fan els centres de la intervenció dels TISOC, tot i que en línies generals és molt positiva, no sempre coincideix amb la valoració que en fan els mateixos educadors. A partir de les qüestions plantejades en les entrevistes i en el GAC, es pot classificar el discurs en diverses àrees:

1. Reconeixement de la figura del TISOC als centres: necessitat i potencialitats de l'educador social als centres.

2. El paper que desenvolupen els TISOC als centres: integració i coordinació de/amb la figura (notes metodològiques).

3. Reptes i línies d'actuació futures: continuïtat de la figura i gestió d'equips.

Tenint en compte la novetat de la presència de l'educador social en els centres educatius de la nostra comunitat no és d'estranyar que encara no hi hagi un rol ben definit de la figura. Aconseguir el reconeixement dels centres forma part d'un procés necessari que ha de ajudar a configurar noves dinàmiques de col·laboració amb els docents i orientadors que optimitzin els resultats de les intervencions.

El TISOC constitueix un recurs (molt necessari) que contribueix a agilitzar i distribuir la feina dels equips d'orientació. Es destaca que la figura ha representat una millora notable en l'aplicació dels protocols d'absentisme i en la intervenció amb alumnat en risc. En canvi, però, cal seguir definint el rol dels TISOC com a figura de prevenció i el seu model d'intervenció.

El consens en la selecció dels projectes és un aspecte cabdal en la motivació i coordinació entre els diferents professionals del centre. Aquest model col·laboratiu exigeix deixar més clar l'abast d'actuació d'uns i altres per tal d'encaminar-se cap a una experiència de col·laboració suficientment duradora i consistent perquè permeti consolidar la figura. En aquest sentit, calen eines que contribueixin a un major coneixement dels educadors socials, a través d'instruments, com per exemple instruccions o algun protocol d'acollida que faciliti als altres professionals conèixer amb més profunditat quines són les funcions, els àmbits, les possibilitats d'intervenció i l'orientació amb què intervenen.

En aquest sentit, també es planteja la necessitat d'afavorir les reunions de tutors i explorar les possibilitats d'espais nous (per exemple, el pati) que permetin l'establiment de vincles amb la comunitat educativa.

5. EL PAPER DELS TISOC ALS CENTRES

Els centres valoren molt positivament la flexibilitat i capacitat d'adaptació del TISOC, que contrasta amb la suposada rigidesa dels docents, la immediatesa en les intervencions i en la resolució de conflictes gràcies precisament a aquesta flexibilitat. Aquesta versatilitat és també considerada per ells mateixos com la seva principal fortalesa atès que els permet innovar i posar en marxa

intervencions que responen a necessitats no previstes en la programació; a més d'aportar perspectives, metodologies i formes d'abordar una intervenció que són noves per als docents però que contribueixen a transformar les dinàmiques tradicionals dels centres.

Un altre dels aspectes que també valora el centre és la capacitat dels educadors socials (s'entén que major/millor que la dels docents) per establir vincles i relacions positives tant amb l'alumnat com amb les famílies i amb la comunitat. De fet, el TISOC mateix també considera com una fortalesa important el rol de mediador que exerceix entre les famílies i els centres, que contribueix, en gran mesura, a reduir la conflictivitat, fomentar la cooperació i transformar les actituds d'un envers de l'altre. De la mateixa manera, es considera també altament positiva l'oportunitat de treball en xarxa amb la comunitat, a partir de la inclusió del TISOC en comissions comunitàries d'àmbit municipal.

6. LA CONTINUÏTAT DELS TISOC I ALTRES REPTES DE FUTUR

La continuïtat de l'experiència sembla ser un altre dels aspectes que més preocupa tant als centres educatius com als mateixos TISOC. Els centres remarquen l'estabilitat d'aquesta figura no sols com una garantia de millora del funcionament del centre, sinó des d'una visió de retrocés o perjudici que suposaria per als centres perdre-la: "suposaria deixar d'atendre unes necessitats molt importants, deixar sense referent un determinat alumnat i tornar enrere en el treball en xarxa i comunitari" (equip directiu).

Juntament amb la preocupació per la continuïtat de la figura, es destaca el reconeixement del perfil específic de l'educador social com el professional que millor s'ajusta a la figura, tant pel que fa a les competències com a la capacitat de complementar les intervencions que es puguin per part dels docents, equips directius i equips d'orientació. En aquest sentit, es posa en valor l'educació social i la necessitat, per tant, de consolidar el seu espai propi dins els centres educatius. La possibilitat que, en el procés de consolidació de la figura en el sistema educatiu, es pugui donar cabuda a altres perfils professionals —com succeeix en el cas dels PTSC— es valora de forma negativa, ja que es considera que el perfil professional més ajustat és el d'educador social.

Dins la mateixa idea de la continuïtat i consolidació de la figura, apareix també la valoració altament positiva de la coordinació. En aquest sentit, els TISOC expressen la seva satisfacció amb el funcionament del curs actual i consideren una important oportunitat de treball futur el reforç de la coordinació (amb un equip específic, amb reunions trimestrals...). Una bona coordinació, segons els TISOC, ofereix l'oportunitat d'intercanviar experiències i així conèixer i valorar formes de funcionament i dinàmiques diferents que enriqueixen la pròpia intervenció.

7. CONCLUSIONS

La valoració externa de la figura del TISOC és molt positiva, principalment per la seva contribució a la millora de la comunicació i coordinació del centre amb l'exterior, i l'obertura de nous àmbits d'actuació i intervencions conjuntes. Les entitats externes consideren que la figura dels TISOC

suposa una mirada global que permet una acció preventiva i d'intervenció ajustada a les necessitats existents als centres educatius. El TISOC aporta noves perspectives, metodologies i formes d'abordar la intervenció que contribueixen a transformar les dinàmiques tradicionals dels centres. Disposen de capacitat per establir vincles i relacions positives tant amb l'alumnat com amb les famílies (principalment les més vulnerables) i amb la comunitat. En relació amb la comunitat, el TISOC promou la creació de xarxes socioeducatives dins els municipis i entre diferents municipis que comparteixen centres educatius.

Es valora la seva flexibilitat, versatilitat i capacitat d'actuar en diversos àmbits tant a dins com a fora dels centres. També, la immediatesa en les intervencions i en la resolució de conflictes gràcies precisament a aquesta flexibilitat. Aquesta posició permet als educadors innovar i posar en marxa intervencions que responen a necessitats no previstes. Per tant, el TISOC és vist com un recurs que agilitza els processos d'intervenció i complementa la tasca dels equips d'orientació. Es destaca l'aportació en l'aplicació dels protocols d'absentisme i intervenció amb alumnat en risc.

Els mateixos TISOC consideren com a fortalesa aquesta versatilitat i rol de mediador que exerceixen als centres i entre les famílies i els centres, fet que contribueix a reduir la conflictivitat, fomentar la cooperació i el treball en xarxa amb la comunitat. Tot i així, afirmen que la seva capacitat d'establir vincles es veu condicionada pel fet que els centres solen "assignar" als TISOC casos d'alumnat conflictiu, decisió que pot arribar a saturar el seu temps i capacitat de dedicació, i dificultar la introducció d'una perspectiva més preventiva i global.

Davant la tendència a una concepció "intervencionista" que els centres tenen de la figura del TISOC, aquests reclamen un major coneixement dels àmbits i la orientació amb què poden intervenir. Això ajudaria a assolir un model col·laboratiu efectiu. Aquest coneixement podria millorar bé a través de les instruccions de l'equip d'orientació, bé a través d'algun protocol d'acollida que faciliti als altres professionals conèixer quines són les funcions.

Una definició i coneixement del rol i de la figura del TISOC permetria un reconeixement per part dels centres i facilitaria les dinàmiques de col·laboració amb els docents i orientadors. A més, fent una valoració de la continuïtat i del procés de consolidació de la figura professional en el sistema educatiu, es realça la necessitat de respectar el perfil professional de l'educador social. Es considera tan important la permanència dels trets d'identitat professional de l'educador/a social com l'acollida i reconeixement per part del centre educatiu. La reivindicació de la seva identitat professional permet l'aprofitament de tot el seu potencial d'intervenció i de les seves competències específiques. Alhora, cal un ajustament a un nou context d'intervenció i a equips formats per personal de l'administració educativa. A part, els centres compten amb unes dinàmiques i un organigrama de funcions establert. En aquest context, el TISOC no és una figura institucionalitzada però aquest mateix fet és molt valorat per part dels centres: la flexibilitat horària, versatilitat i respostes noves i immediates.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Arrikaberri, M.; Caballero, M.; Huarte, J.; Tanco, C.; Biurrun, A.; Etayo, Y.; Urdániz, S. (2013). «Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración Orgánica y Funcional en la Comunidad Foral de Navarra». *RES Revista de Educación Social*, 16.

Castillo, M. (2013). «La aportación de los educadores y educadores sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades». *Revista de Educación Social*, 16, 1-11.

Galán, D.; Castillo, M. (2008): «El paper dels educadors socials en els centres de secundària: una proposta per al debat». *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 38, 121-133.

González, M. i Serrate, S. (2013). «El educador social en la resolución de problemas y mejora de la convivencia en el contexto de los centros escolares». A Pérez-Fuentes, M. C.; Molero, M. M. *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*.

Menacho, S. (2013). «El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela». *Revista de Educación Social*, 16.

Méndez, M. J. (2007). «La Universidad ante el reto de situar la Educación Social en la escuela». V Congreso Estatal de las educadoras y educadores sociales. La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión. Toledo. Data 27-29 de setembre. Recuperat de www.eduso.net/congreso2007/comunicaciones/EJEIIIAEsOCIAIENIAEsCUEIA. doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es

Muntada, M. (2017). *El "MOMENTO ZERO" del trabajo colaborativo*. Recuperat de: http://blog.cumclavis.net/2017/02/el-momento-0-del-trabajo-colaborativo.html

Ortega Esteban, J. (2008). «Presentación del monográfico 'Educación Social en la Escuela'». A *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15: 8-12.

Ortega Esteban, J. (2014). «Educación social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos». *EDETANIA* 45, juliol 2014, 11-31.

Parcerisa, A. (2008). «Educación social en y con la institución escolar». A *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15: 15-27.

Serrate, S. (2018). «Más allà de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social». A Colectivo JIPS. *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa*. Málaga: Ed. Aljibe.

Vilar Martín, J. (2016). «El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI». *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 121-122.

Passat, present i desig de futur del Nou Llevant – Soledat Sud: projecte artístic transdisciplinari 'Re-habitar el barrio'

Pere A. Salvà-Tomàs

Magdalena Jaume-Adrover

Noemy Berbel-Gómez

RESUM

Aquest text pretén donar a conèixer el programa artístic transdisciplinari d'intervenció socioeducativa basat en la interconnexió universitat, escola i societat implementat en el barri Nou Llevant – Soledat Sud de Palma, en el marc del projecte I+D+i 'Re-habitar el barrio'. Es presenta una aproximació a les característiques socioterritorials del Nou Llevant – Soledat Sud per conscienciar sobre el seu passat, present i futur. Finalment, es relacionen les accions artístiques-formatives dutes a terme fins al moment en el projecte i el seu abast pròxim.

RESUMEN

Este texto pretende dar a conocer el programa artístico transdisciplinar de intervención socioeducativa basado en la interconexión universidad, escuela y sociedad implementado en el barrio Nou Llevant-Soledad Sur de Palma, en el marco del proyecto I+D+i 'Re-habitar el Barrio'. Se presenta una aproximación a las características socio-territoriales del Nou Llevant-Soledad Sur para concienciar sobre su pasado, presente y futuro. Finalmente, se relacionan las acciones artístico-formativas llevadas a cabo hasta el momento en el proyecto y su alcance próximo.

1. PROJECTE DE RECERCA 'RE-HABITAR EL BARRIO'

La hipòtesi de partida del projecte de recerca I+D+i 'Re-Habitar el barrio: Procesos de Transformación y Empoderamiento entre Universidad-Escuela-Sociedad a través de Prácticas Artísticas' EDU2017-84750-R (MINECO/AEI/FEDER, UE) estableix que les experiències amb l'art, mitjançant processos creatius de participació activa, són capaces de contribuir a la construcció d'un entramat social que reforci el teixit veïnal, educatiu i cultural. Cerca contribuir a la transformació social i a l'apoderament ciutadà, amb el triple objectiu de: dissenyar un programa artístic transdisciplinari d'intervenció socioeducativa basat en la interconnexió universitat, escola i societat; implementar aquest programa en el barri Nou Llevant – Soledat Sud de Palma; i avaluar la implementació del programa i el seu impacte en l'àmbit educatiu, artístic, social i cultural.

Aquest projecte de tres anys de durada (2018-2020) es nodreix de l'aprenentatge derivat d'experiències dutes a terme pel Grup de Recerca en Art i Educació (GRAiE) i el seu Laboratori de Música i Art (Mus&Art LAB), vinculat a la Universitat de les Illes Balears, orientades al treball conjunt entre universitat, escola i territori, mitjançant pràctiques artístiques i amb un enfocament transdisciplinari (Berbel-Gómez, Jaume-Adrover, Bermúdez de Castro & Díaz-Gómez, 2019). Una avaluació conjunta d'aquests programes amb els agents implicats és la que ens va permetre detectar les necessitats educatives, culturals i socials a les quals es pretén donar resposta a través del Projecte I+D+i.

Així mateix plantegem una estructura operativa entre els agents implicats (docents, artistes, estudiants universitaris, de l'EASDIB i dels centres educatius del Nou Llevant / Soledat Sud, veïns, associacions i entitats culturals del barri, entre altres) que passa per la col·laboració horitzontal. Per això, aquest projecte preveu dos àmbits d'actuació: un des de la universitat, en els estudis dels graus de mestre i un altre des de l'escola, en centres educatius de l'àrea de Nou Llevant / Soledat Sud.

Es requereix tant el treball directe a l'escola com incidir en la formació inicial del docent, dotant els futurs mestres d'experiències d'aprenentatge basades en contextos reals.

Es proposa indagar sobre noves maneres d'intervenció socioeducativa que permetin transformar tant l'escola com la seva relació amb el context més pròxim —el barri— i la societat en general. Només actuant en un entorn concret, el barri, des de la immersió en el territori i la seva intervenció en ell mateix a través de pràctiques artístiques participatives, es poden generar mirades polièdriques que provoquin processos reflexius, necessaris per a contribuir a la millora de la comunitat, en la seva diversitat i en la seva riquesa identitària.

En el marc de la investigació acció, els diversos agents involucrats participen en el disseny, implementació i avaluació de cadascuna de les accions artístiques-formatives del programa. Els alumnes de primària amb els alumnes de la universitat treballen en l'espai obert del barri, en el centre educatiu de primària i secundària i en el Mus&Art LAB (UIB) al campus universitari.

2. UNA APROXIMACIÓ AL CONEIXEMENT TERRITORIAL DEL NOU LLEVANT – SOLEDAT SUD A TRAVÉS DE TRES MIRADES: EL PASSAT, EL PRESENT I EL DESIG DEL FUTUR

Amb l'objecte global d'aconseguir una aproximació als processos de transformació i apoderament entre universitat-escola-societat per re-habitar el barri de Nou Llevant – Soledat Sud cal en primer lloc identificar els principals trets socioterritorials del seu espai geogràfic. Per tal d'apropar-se a les seves arrels i percepcions cal efectuar una mirada del seu passat i conèixer el seu present, per així poder configurar el desig d'un escenari de futur. Per gaudir de l'esmentada aproximació cal analitzar com era l'espai precedent, com ha evolucionat recentment i com és a l'actualitat, perquè a partir del diagnòstic actual puguem percebre el seu futur.

El territori que conforma l'espai del Nou Llevant – Soledat Sud és el resultat de l'expansió urbana de la ciutat de Palma al llarg dels darrers cent cinquanta anys, que bàsicament implica una transformació d'una zona agrària periurbana en àmplies àrees urbanitzades o en procés de transformació urbana. Però en el recorregut de l'evolució del canvi cal distingir diferents temporitzacions en la implementació urbana, que actualment presenten dues realitats diferents.

Per una part tenim el nucli de població més antic, la Soledat Sud, nascut a mitjans del segle XIX, a l'entorn de la instal·lació de la zona de fàbriques i/o tallers artesanals. Per l'altra es troba un espai d'urbanització més recent resultat de l'expansió urbana, que des de la dècada dels setanta implica una segona fase de transformació d'espais agrícoles periurbans en àrees residencials.

El primer cas, el de la Soledat Sud, correspon a un nucli sorgit per la implantació de diverses instal·lacions industrials i artesanals que va tenir un efecte cridada sobre una població bàsicament provinent del món rural de Mallorca, que implicà la construcció d'habitatges per a obrers que hi treballaven. Representen la primera fase d'una progressiva colonització urbana-industrial sobre l'Horta de Llevant de Palma.

El segon cas, el barri del Nou Llevant, és la conseqüència d'un procés de creació de nou sòl urbà, a través d'iniciatives lligades a la creació d'habitatge de protecció oficial. Aquesta circumstància dona lloc al naixement del Polígon de Llevant, avui conegut com Nou Llevant. Bàsicament la justificació de la seva creació s'ha de lligar amb l'important dèficit d'habitatge que suposava l'arribada d'un contingent d'immigrants, provinents de la península Ibèrica, que accelera la seva arribada en els anys seixanta del segle passat. L'augment de la demanda i necessitat d'habitatge residencial s'ha de relacionar amb l'important increment de l'ocupació laboral, factor que s'ha de lligar amb l'enlairament del turisme de masses. La conseqüència fou una intensificació de mobilitat humana migratòria que incideix en un important creixement poblacional de l'illa de Mallorca en general i molt concretament de Palma en particular.

Tant en el cas de la Soledat Sud com del Nou Llevant la seva implantació es basa més en la recerca d'una solució d'habitatge residencial que en el disseny de barris ben dotats, motiu pel qual presenten importants dèficits d'infraestructures i serveis generals. En el cas de la Soledat Sud la mirada del present es mostra a través de la percepció d'un barri degradat amb greus problemes socials. En el del Nou Llevant la sensació és la d'un territori en formació que va configurant el seu futur i on, per la major possibilitat d'aconseguir espais, s'han anat ubicant, sense gaire planificació, diferents centres educatius, àrees d'esbarjo, serveis sanitaris bàsics i/o diferents organismes oficials.

La mirada del passat: la dicotomia entre l'antic barri industrial de la Soledat Sud i la transformació d'un espai agrari periurbà en el Nou Llevant

L'àrea urbana més antiga correspon a la construcció d'habitatges d'obrers que s'instal·laren al voltant de petits tallers artesanals i/o fàbriques industrials, entre les quals destacaren, per la seva grandària, la fàbrica tèxtil de Can Ribas (Roca Avellà, 2006) i la fàbrica de sabates de Can Salom, més coneguda per les sabates Gorila.

La fàbrica de Can Ribas fou bàsicament l'element original organitzador de la Soledat Sud. A partir de l'esmentada instal·lació, es va formant al llarg de la segona meitat del segle XIX el nucli inicial, que fou prou anterior al Pla d'Eixample de Bernat Calvet (1901-1903). El nucli de la Soledat Sud fonamentalment és la seqüència del procés d'industrialització de Palma, sorgit de la Revolució Industrial, en el qual, amb el pas del taller artesanal a la indústria, els espais d'intramurs de la ciutat es tornen insuficients per les noves necessitats d'ampliació de les fàbriques i/o per aspectes d'innovació productiva. El primer projecte d'urbanització fou aprovat en el 1883 i l'hàbitat es consolida bàsicament a partir de la darrera dècada del segle XIX. El topònim de la Soledat que s'adopta s'ha de lligar amb l'existència d'un convent dedicat a Nostra Senyora (Mare de Déu) de la Soledat que s'havia establert en els voltants de l'actual nucli en el segle XVI.

La ubicació del primer nucli de la Soledat Sud es realitza a partir de la parcel·lació de diferents finques agràries, especialment de la coneguda com s'Hort des Ca, topònim que es manté fins a la dècada dels anys setanta del segle XX. El nucli urbà, implantat sobre part de l'Horta de Llevant de Palma, arriba a tenir una extensió d'unes vuit hectàrees entre fàbriques, tallers i habitatges per als obrers.

La seva morfologia urbana es conformava per illetes urbanes de forma bastant regular amb carrers estrets i rectes, entreguardats per les fàbriques i els habitatges dels obrers, moltes vegades adossats a les mateixes instal·lacions industrials. La tipologia dels habitatges residencials, dels quals encara, sovint, queden alguns exemples, és de planta baixa i/o un pis amb façanes amb balconades i coberts per teula àrab (González Pérez, 2002, 2017). Quasi tots tenen corrals petits que permeten conrar un jardí i/o petits hortets per a productes d'autosuficiència, model d'hàbitat que té una important connotació sobre els tipus dels seus residents, que moltes vegades eren originaris de diferents indrets de la Mallorca rural.

La progressiva cohesió del barri original es comença a consolidar així com es van construint edificis de caire social i religiós, entre els quals destaquen la construcció de l'església de la Soledat, d'estil neogòtic, iniciada en el 1885 sota un disseny de Pere d'Alcàntara Penya, i l'Escola de nines de les Germanes de la Caritat.

Avui aquest nucli ha sofert importants canvis lligats amb processos d'ocupació dels habitatges originals i l'abandó i tancament de les fàbriques, que foren el seu factor de naixement. La manca de polítiques de rehabilitació i/o planificació urbana ha implicat la pèrdua d'una important part del patrimoni industrial de la Soledat Sud (Roca Cladera, 2012). Altres processos d'exclusió social han implicat alts índexs de delinqüència, tràfic i consum de drogues, assentament d'una migració marginal amb l'aparició de distints guetos i processos de gentrificació urbana. Per altra part cal distingir des d'un punt socioterritorial la tipologia dels edificis de primera línia del carrer Manacor, vertical i amb concentració del comerç, que contrasten amb els carrers interiors amb illetes que han sofert una major degradació.

La creació del Polígon d'Habitatges de Llevant, avui Nou Llevant

El naixement i l'expansió urbana del Polígon de Llevant, avui denominat Nou Llevant, data de la dècada dels anys setanta del passat segle XX, com a conseqüència de la urbanització d'un ampli espai periurbà que fins a la data s'havia dedicat quasi exclusivament a l'agricultura de regadiu i/o la ramaderia intensiva. Per tant aquesta àrea és conseqüència d'una transformació espacial característica d'una competència entre l'agricultura i l'expansió urbana, encara avui en formació, ja que encara es troba en un procés de construcció.

Aquesta urbanització, denominada inicialment Polígon de Llevant, fou promoguda per l'Institut de Promoció Pública de l'Habitatge, i s'ha basat fonamentalment en la construcció d'edificis d'habitatges de tipus plurifamiliar d'alçada vertical. Endemés s'estableixen en aquest espai diversos serveis bàsics com el Centre de Salut Emili Darder, la seu del *Diario de Mallorca*, on s'ubicaren diversos serveis bàsics, com el Centre de Salut; culturals, com el Museu Krekovic; oficines d'organismes oficials, com l'Agència Tributària, i diversos centres educatius tant d'escoles com instituts. Aquesta tipologia de construcció d'habitatges en vertical tingué una important demanda tant per l'adquisició com pel lloguer per part d'una immigració mancada d'habitatges que es trasllada a les Illes per l'atracció de l'activitat turística.

En el seu marc es troba el CEIP i ESO Pintor Joan Miró en el qual s'han centrat les activitats d'aquest projecte. Atès que es troba en una zona de transició entre distints espais urbans pot representar un paper integrador d'espais difuminats i una possibilitat de re-habitar el barri.

3. UNA MIRADA DEL PRESENT: LES CARACTERÍSTIQUES SOCIODEMOGRÀFIQUES ACTUALS DEL NOU LLEVANT – SOLEDAT SUD

El nombre global d'habitants empadronats en el territori de Nou Llevant – Soledat Sud fou, a l'1 de gener del 2017, de 8.793 persones.

Els perfils de l'estructura per sexes i edats global del Nou Llevant – Soledat Sud és el resultat dels importants canvis que ha sofert aquest territori al llarg de les darreres dues centúries. La seva constant més representativa és que la seva evolució i trets sociodemogràfics sempre han estat lligats al fenomen migratori. Si en l'origen de la Soledat Sud fou fruit d'un èxode rural des de la Mallorca agrària a la ciutat i els seus espais industrials i/o artesanals, l'expansió del Nou Llevant queda també circumscrita a les allaus migratòries, primer d'origen d'altres comunitats autònomes espanyoles a partir dels anys seixanta del passat segle i posteriorment, ja en la segona meitat del darrer decenni del segle XX i en els anys transcorreguts en el present segle XX, a l'arribada de nouvinguts d'origen estranger. La seva morfologia de les piràmides actuals reflecteix en part els impactes d'un procés d'envelliment de la seva població, lligat al progressiu envelliment de les primeres onades immigratòries. S'ha passat d'una morfologia relativament jove a una piràmide de població que presenta una forma massissa que denota un procés d'envelliment de la població que afecta tant les edats adultes madures com la de la gent gran.

A la piràmide global de Nou Llevant – Soledat Sud del 2017 es pot observar com hi ha més persones majors de 65 anys que no joves de menys de 15 anys. Mentre que les persones de 65 i més anys acumulen el 17,51 per cent de la població, els joves de menys de 15 anys sols registren el 16,80 per cent. El gros del pes és per als adults que globalment representen el 65,69 per cent, si bé el seu desglossament en grans grups ens mostra un predomini dels adults madurs d'edats entre els 40 i 64 anys.

Quadre 1. Distribució de la població de Nou Llevant – Soledat Sud per grans grups d'edats (%). 2017

Menys de 15 anys	15-39 anys	40-64 anys	Total 15-65 anys	65-74 anys	75 i més anys	Total 65 i més anys
16,80	32,43	33,26	65,69	10,17	7,34	17,51

Font: elaboració pròpia a partir del Padró Continu de Població. 2017. INE.

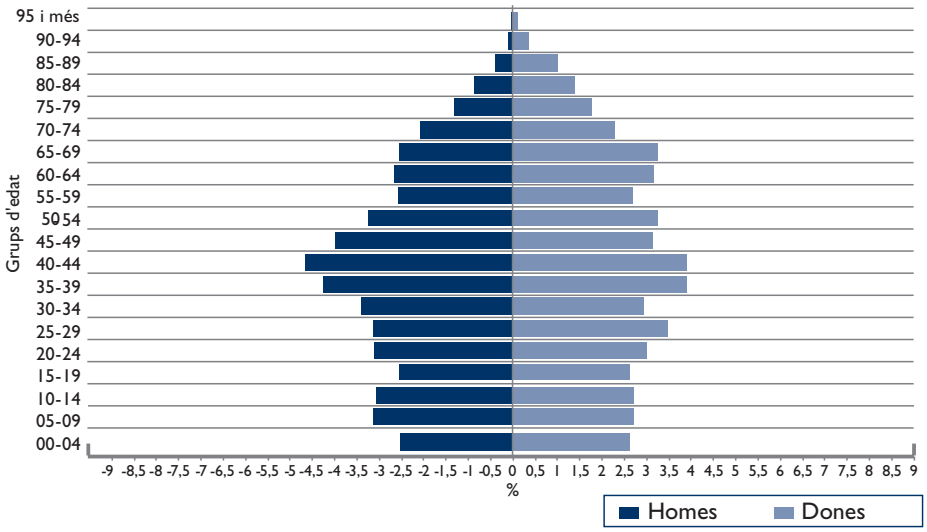
Globalment en el col·lectiu de les persones grans encara tenen més importància els grups d'edats de 65-74 anys, contingent que representa bàsicament el progressiu envelliment de les distintes generacions de migrants que es van jubilant a les illes i que foren inicialment els primers pobladors

de les edificacions del Nou Llevant. Però cal tenir en compte el fet que ja comença a ser significatiu el pes dels més vells de 75 i més anys, que serà un dels reptes a les properes dècades.

Per tant ens trobam amb una estructura per sexes i edats de tipus madur, imbuïda en un procés d'envelliment, que mostra l'evolució de l'impacte de les diferents onades de migrants arribats al llarg de les darreres cinc dècades. Part d'aquella migració inicial ha anat envellint i la població del barri sols s'ha rejovenit parcialment per l'arribada en els darrers vint anys d'una immigració estrangera composta per adults joves. Aquesta agregació de migrants en edat laboral queda ben patent en els grups d'edats dels homes que registren els màxims percentatges entre els 35 i 50 anys, mentre que el domini de les dones és bàsicament entre els 25-29 anys i 35-44 anys. En aquest darrer cas hi té una influència important, per una part, el processos de reagrupació familiar i, per l'altra, l'arribada de dones des de distints països llatinoamericans, migració sovint relacionada amb demanda de feina per a treballs domèstics, cura de persones grans i/o del sector de l'hoteleria.

En relació amb la distribució de la població per sexes, la piràmide de Nou Llevant – Soledat Sud ens permet observar un retorn al domini de les dones sobre el total de la població, si bé una anàlisi més acurada per grups d'edats ens permet observar diferències importants. Destaquen entre aquestes les que es detecten en els grups d'edats entre els 35 i els 50 anys, en què es registra un domini dels homes, fet que s'ha de lligar amb la important presència d'una immigració africana que bàsicament és masculina. Sols a partir dels 55 anys el domini és de les dones, tret especialment lligat amb la sobremortalitat masculina a les edats madures i grans i la major esperança de vida de les dones.

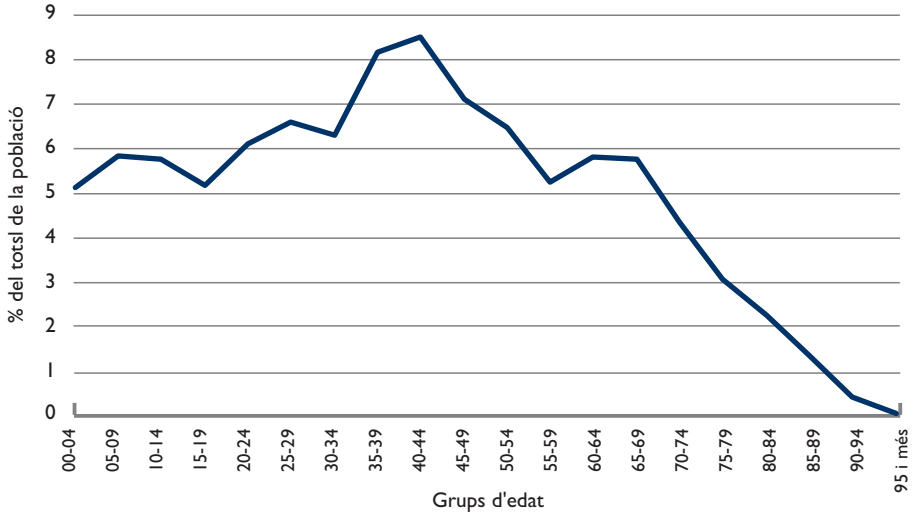
GRÀFIC I: ESTRUCTURA PER SEXES I EDATS DE LA POBLACIÓ DEL NOU LLEVANT-SOLEDAT SUD. 2017



Font: elaboració pròpia a partir del Padró Continu de Població. 2017. INE.

Les esmentades circumstàncies queden ben patents en el perfil d'edats, ja que es pot observar com el punt màxim de la corba es troba en el grup d'edat de 40-44 anys, seguit del de 35-39 anys, fet que indica el pes d'una població adulta d'edats laborals.

Gràfic 2: Perfil d'edats de la població de Nou Llevant-Soledat Sud. 2017



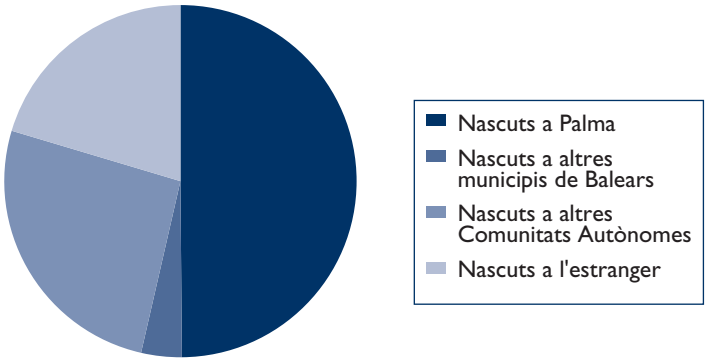
Font: elaboració pròpia a partir del Padró Continu de Població. 2017. INE.

El perfil d'edats també mostra la incidència de l'envelliment amb la remuntada de la corba en els grups entre els 60 i 69 anys. Aquest envelliment de la població s'ha de lligar, en una primera fase, a la baixada dels naixements, però més recentment és degut a la disminució de la mortalitat a les edats avançades.

L'impacte de les migracions en l'espai del Nou Llevant – Soledat Sud es pot estudiar per la composició de les persones segons el lloc de naixement. En el 2017 el 49,87 per cent dels habitants havien nascut en el municipi de Palma. Aquests es corresponen bàsicament amb els grups d'edats joves, nascuts en els darrers decennis, fet que cal lligar amb la immigració de nouvinguts adults joves i, per tant, amb la seva major potencialitat natal. Contràriament els nascuts a altres municipis de les Illes Balears sols representen el 3,72 per cent, fet que mostra la baixa mobilitat actual i/o recent des d'altres indrets illencs cap al barri de Nou Llevant – Soledat Sud. Però els percentatges més significatius que mostren com aquest territori ha sigut una terra d'acolliment són els pesos de les persones que han nascut fora de les Illes Baleares. Entre els nascuts a altres comunitats autònomes espanyoles i els nascuts a l'estranger sumen el 46,41 per cent, dada que ens indica la gran importància de la immigració dels nouvinguts al barri Nou Llevant – Soledat Sud. El major percentatge correspon als nascuts a altres comunitats autònomes que superen la cinquena part (26,13 %), tret que s'ha de relacionar amb la fase de la immigració peninsular dels anys seixanta, setanta i vuitanta del segle XX, resultat de l'efecte cridada per la necessitat de mà d'obra i/o treballadors en els sector de la construcció i hoteleria, relacionat amb el desenvolupament del turisme de masses a l'illa de

Mallorca. Una part d'aquests aprofiten per anar a viure a habitatges de protecció oficial, que són els dominants a Nou Llevant. El segon col·lectiu és el dels estrangers, d'arribada més recent, que assoleix una cinquena part de la població total (20,38 %). La majoria d'aquest contingent arriba a partir de la segona meitat de la dècada dels noranta del segle XX.

GRÀFIC 3: DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ PER LLOC DE NAIXEMENT A NOU LLEVANT – SOLEDAT SUD. 2017

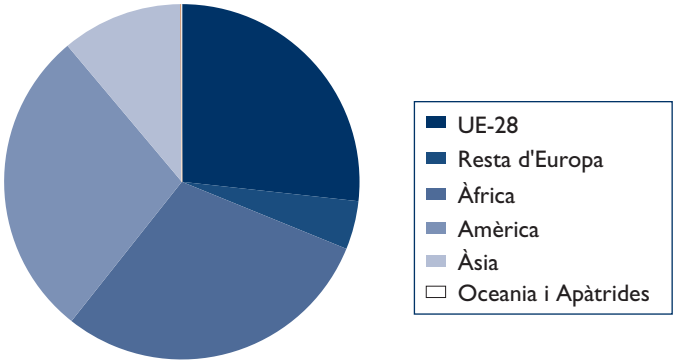


Font: elaboració pròpia a partir del Padró Continu de Població. 2017. INE.

Aquesta circumstància, global a Mallorca, representa el pas d'una illa que fou emigratòria en gran part de la seva etapa preturística, fins a mitjans de la dècada dels anys cinquanta, a un territori d'immigració en l'etapa turística. Per tant cal establir una íntima interrelació entre el desenvolupament turístic i el procés immigratori com a element clau dels canvis de signe dels moviments migratoris. En el cas del Nou Llevant – Soledat Sud, aquestes quatre darreres dècades coincideixen amb el procés de la seva expansió urbana, bàsicament representada per la construcció d'habitatges de protecció oficial.

Per la seva part la immigració estrangera que registra el barri de Nou Llevant – Soledat Sud es conforma bàsicament en una migració de caràcter econòmic laboral. És un model migratori prou diferent al model de "Nova Florida" (Salvà, 2018), lligat inicialment a una migració resident no laboral. La immigració estrangera al Nou Llevant forma part de l'evolució de l'esmentat model que es converteix en un model migratori de "Nova Califòrnia". Aquest és la conseqüència de la incidència que sobre la mobilitat humana implica un territori caracteritzat, abans de la crisi iniciada en el bienni 2008-2009, per un espai d'alt creixement econòmic i d'increment de l'ocupació, així com un alt dinamisme de les inversions. Aquests factors incidents en el consum, els serveis complementaris i d'increment de l'ocupació provocaren una alta demanda que conforma l'illa de Mallorca com un territori amb importants dèficits de mà d'obra per a ocupacions menys qualificades. Aquest fet fou un element clau d'efecte cridada per a persones estrangeres (Salvà, 2018). Per les seves característiques socials i econòmiques i pels trets dels habitatges, el barri de Nou Llevant – Soledat Sud es converteix en una important destinació d'aquests nouvinguts. Aquest contingent immigratori de motivació laboral i econòmica sofreix situacions de desigualtat social i en general es veu obligat a ocupacions menys qualificades, situació que s'agreuja sovint per la seva situació legal, ja que molts d'ells no estan regularitzats, sense papers.

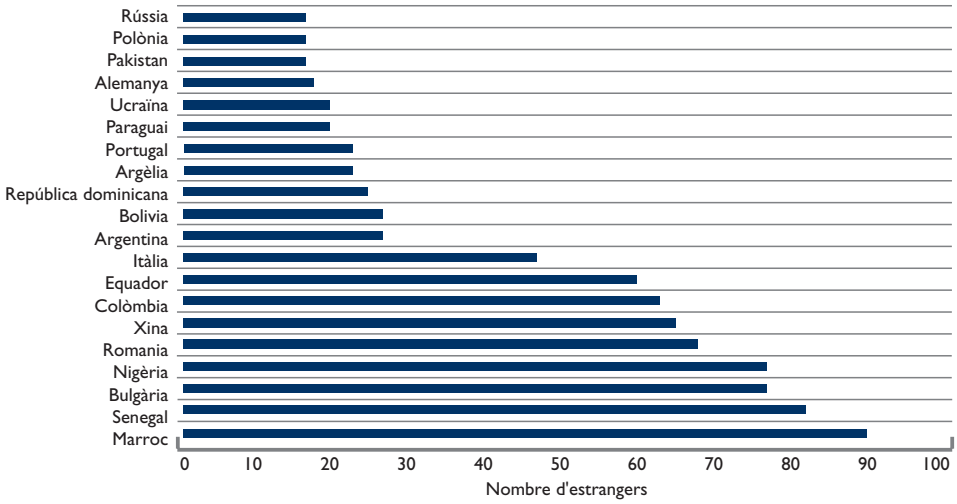
GRÀFIC 4: DISTRIBUCIÓ DELS ESTRANGERS RESIDENTS A NOU LLEVANT – SOLEDAT SUD PER GRANS ÀREES DE PROCEDÈNCIA. 2017



Font: elaboració pròpia a partir del Padró Continu de Població. 2017. INE.

En el Nou Llevant – Soledat Sud hi resideixen un total de 1.088 estrangers. El seu perfil de migrants econòmics laborals queda ben clar si analitzam la seva distribució per grans àrees de procedència. Sols el 26,75 per cent són originaris de diferents països que conformen la Unió Europea, mentre que el percentatge més alt és el registrat pels africans, que assoleixen quasi una tercera part (29,50 %) del total dels estrangers. Són seguits pels que provenen de països americans, que concentren el 28,22 per cent. Els asiàtics, l'11,03 per cent, són majoritàriament de nacionalitat xinesa.

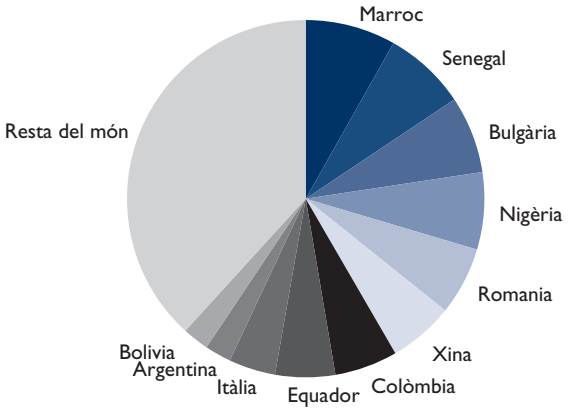
GRÀFIC 5: PRINCIPALS NACIONALITATS DELS RESIDENTS ESTRANGERS A NOU LLEVANT – SOLEDAT SUD. 2017



Font: elaboració pròpia a partir del Padró Continu de Població. 2017. INE.

Per nacionalitats dominen en primer lloc els marroquins, que gairebé amb 89 persones representen el 8,18 per cent, seguits dels senegalesos (7,44 %), els búlgars (6,98 %) i nigerians (6,98 %), romanesos, equatorians, colombians, xinesos i italians (gairebé el 85 per cent dels italians són argentins de doble nacionalitat).

Gràfic 6: Principals nacionalitats dels residents estrangers a Nou Llevant – Soledat Sud. 2017



Font: elaboració pròpia a partir del Padró Continu de Població. 2017. INE.

Quadre 2. Nombre de residents estrangers per nacionalitats. Nou Llevant – Soledat Sud. 2017

Nacionalitat	Nre. d'estrangers	Nacionalitat	Nre. d'estrangers
Marroc	89	Ucraïna	19
Senegal	81	Alemanya	17
Bulgària	76	Pakistan	16
Nigèria	76	Polònia	16
Romania	67	Rússia	16
Xina	64	Uruguai	15
Colòmbia	62	Xile	13
Equador	59	Brasil	11
Itàlia	46	Cuba	11
Argentina	26	Perú	10
Bolívia	26	Veneçuela	8
R. Dominicana	24	França	6
Algèria	22	Regne Unit	5
Portugal	22	Oceania/Apàtrides	1
Paraguai	19	Altres	164

Font: elaboració pròpia a partir del Padró Continu de Població. 2017. INE.

4. EL CEIP I ESO PINTOR JOAN MIRÓ I L'ANÀLISI DE L'AULA DE QUART CURS EN EL MARC DEL PROJECTE DE RECERCA 'RE-HABITAR EL BARRIO'

Un dels objectius del projecte és potenciar el valor educatiu basat en el coneixement dels espais viscuts, sense oblidar les arrels dels orígens dels infants. El projecte 'Re-habitar el barrio' intenta iniciar una conscienciació respecte als valors que es poden percebre al barri a través de la promoció de noves experiències. Inicialment es pretén una primera mirada del seu passat a través d'una aproximació al coneixement del patrimoni del barri, poc conegut, especialment en la seva vessant del patrimoni i arquitectura industrial i al mateix temps poder superar hipotètics processos de gentrificació social i urbana. Es pretén aconseguir una conscienciació de la valoració històrica i cultural del Nou Llevant – Soledat Sud.

L'aula amb la qual es treballa presenta una distribució de nins i nines nascuts a l'estranger i/o fills de pare o mare procedents de diferents indrets del món. Hi ha alumnes de pares nascuts a l'Argentina, Bolívia, Equador, Romania, Pakistan, l'Índia, Marroc i Nigèria, endemés del fills de pares procedents de diferents comunitats autònomes espanyoles. Les experiències a l'aula han estat encaminades a recobrar, per una part, la memòria territorial dels països d'origen dels seus pares completant amb una mirada al passat del barri de Nou Llevant – Soledat Sud a través de fotografies antigues interpretant els paisatges i apropant-los al coneixement del patrimoni cultural, especialment el referent al patrimoni industrial de la Soledat Sud i la seva aproximació històrica. Queda una segona fase per experimentar la mirada del desig del futur per intentar imaginar un escenari desitjat.

5. ACCIONS ARTISTICOFORMATIVES DEL PROGRAMA DUTES A TERME

A partir d'aquesta exploració prèvia del context sociodemogràfic del barri i de les necessitats detectades en els projectes previs desenvolupats en el context objecte d'estudi, s'han dut a terme, fins al moment actual, diverses accions artístiques-formatives.

'Historias de barrio' (dirigida per Juanjo Bermúdez de Castro, UIB): representació d'escenes teatrals escrites a partir d'històries de vida de mares i pares d'estudiants del CEIP i ESO Pintor Joan Miró, en la universitat i en el barri. Aquesta primera acció perseguia generar impacte social sobre la importància de la memòria col·lectiva del barri de Nou Llevant – Soledat Sud a través d'una intervenció artística i cultural que involucrés als mateixos veïns com a agents principals en la seva elaboració.

'**Conectando redes a través de la percusión'** (Eduardo Lopes, Universidad de Évora, Portugal): taller de percussió rítmica com a element de cohesió grupal dels integrants d'una comunitat (participants: alumnes universitaris del Grau d'Educació Primària, alumnes d'educació primària del CEIP i ESO Pintor Joan Miró, mestres i famílies, i comunitat del barri Nou Llevant – Soledat Sud).

'Espacios urbanos e investigaciones artísticas' i **'Diseño de metodología de instalaciones artísticas'** (Magdalena Jaume, UIB): en aquestes accions els estudiants del Grau d'Educació Infantil de la UIB han investigat contextos urbans i han descobert diferents realitats actuals que es viuen en aquesta comunitat contribuint a la recuperació del seu passat històric, amb nous testimoniatges

i documentació. A partir d'això proposen als alumnes de primària activitats de descobriment en els mateixos carrers, amb una instal·lació final que condensa tota l'experiència.

'Miradas' (Noemy Berbel, UIB): realització d'audiovisuals que visibilitzin algunes de les problemàtiques/realitats que el barri presenta. Prèviament els estudiants de la UIB del Grau d'Educació Primària van dur a terme un treball de camp etnogràfic pel barri, els informants del qual van ser els seus habitants i els alumnes de 4t de primària del CEIP i ESO Pintor Joan Miró, els quals també van participar activament en els audiovisuals.

'Sonorización del Barrio': en aquesta acció s'ha dut a terme un treball conjunt entre les assignatures de Música i Recursos tecnològics del Grau d'Educació Primària, UIB, juntament amb els alumnes de 4t d'educació primària del CEIP i ESO Pintor Joan Miró. Des de l'àmbit musical en la subacció titulada '**El Latido Sonoro'** (María Elena Riaño, Universidad de Cantabria; Adolf Murillo, Universitat de València; Noemy Berbel, UIB) es va pretendre escoltar el barri a partir de la captura i intervenció sonora d'aquest. Posteriorment el material sonor capturat i generat va possibilitar realitzar composicions que van ser objecte de manipulació en el taller titulat 'Cápsulas Creativas: Trazos en corto – Mosaicos Humanos', desenvolupat en el Mus&Art Lab a la UIB i en el qual van participar alumnes de primària i universitaris.

Tot aquest material va ser utilitzat en l'elaboració de recursos tecnològics vinculats a la subacció '**Mapas sonoros'** (Adolfina Pérez; Sofia Villatoro, UIB) realitzats de forma conjunta per alumnes de primària i universitaris. Es van crear mapes geolocalitzats de captura de sons i intervencions sonores realitzades en el barri; així com la creació de codis QR dels sons i composicions musicals/visuals del barri i l'elaboració i exposició de pòsters sonors amb realitat augmentada.

'Blog de aula de primaria' (Antònia Darder, UIB): els alumnes universitaris van guiar els alumnes de 4t primària en la difusió de les accions del projecte en el blog de l'aula.

'Videos del Barrio' (Maria del Pilar Rovira, EASDIB): l'activitat desenvolupada va consistir a elaborar deu vídeos per part dels alumnes de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears sobre els punts d'interès seleccionats en el barri Nou Llevant / Soledat Sud, detonants en el desenvolupament d'altres accions artístiques. Es va dur a terme una col·laboració entre els alumnes de primària, de la UIB i de l'EASDIB.

'West Mallorca Story' (Juanjo Bermúdez de Castro, UIB): obra de teatre representada per l'Aula de Teatre UIB, ambientada en el barri de Nou Llevant. És una adaptació musical i LGTBIQ+ del clàssic de Shakespeare *Romeo i Julieta* i de la pel·lícula *West Side Story*, ambientada a l'illa de Mallorca en els anys seixanta on es tracten els conflictes socials entre barris de diferent posició socioeconòmica entre altres qüestions. Representada al campus universitari, Teatre Municipal Catalina Valls, Casal de Cultura d'Inca, Teatre Sa Teulera d'Andratx. La pel·lícula elaborada a partir de l'obra de teatre es va estrenar als cinemes CineCiutat, a Palma.

'Mi vida en el Barrio' (Carlota Tomàs i Aina Orcera CEIP i ESO Pintor Joan Miró; Juanjo Bermúdez de Castro, UIB): els alumnes de 4t de primària juntament amb les mestres del centre educatiu van

escriure i van representar dues obres de teatre breus sobre la seva vida en el barri de Nou Llevant / Soledat Sud. Es van dur a terme dinàmiques de treball on van col·laborar els estudiants universitaris d'Educació Primària de l'Aula de Teatre de la UIB servint de vincle d'unió amb l'obra de teatre 'West Mallorca Story'. Cal assenyalar la col·laboració dels alumnes de música del Màster de Formació del Professorat (UIB) en l'ambientació musical de les obres.

'Rudimentos para trabajar la gentrificación desde la infancia' (Marc Morell, UIB): s'ha dut a terme un treball de coneixement i reflexió per part dels nins de 4t de primària sobre l'esdevenir pròxim del barri immers en un moment de canvi a nivell immobiliari. Han conegut i compartit testimoniatges directes amb membres d'associacions del barri (Fora Porta).

'Cartografía Visual' (Daniel Raposo i José Silva, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal; Maravillas Díaz, Universidad del País Vasco): els nins de primària en un treball plàstic i visual van compartir els aspectes del barri que consideren que només són percebuts per ells. Després d'un procés de treball i reflexió a través de la cartografia visual van reflectir les connexions existents que al principi no són evidents.

6. A MODE DE CONCLUSIÓ

En el pròxim curs escolar (2019-2020) estan previstes diverses accions artístiques per a continuar treballant en la consecució dels objectius marcats en el projecte, així com en el disseny i realització d'una maqueta del barri amb la col·laboració de diverses institucions locals i centres educatius. Es pretén crear una nova *re-presentació* del barri, integradora de les intervencions artístiques realitzades; una *re-presentació* que suggereix una mirada nova, una reflexió de síntesi i alhora una experiència artística interactiva i audiovisual.

Atès l'impacte de les accions desenvolupades en el projecte s'hi van sumant diferents agents culturals i socials, així com centres educatius, la participació dels quals es visualitzarà en una exposició conjunta. L'espai expositiu serà el Museu Krekovic i el mateix barri. L'exposició pública d'aquest Projecte I+D+i és part indispensable, ja que permet socialitzar el procés dut a terme així com els seus resultats.

AGRAÏMENTS

Aquest treball ha estat finançat pel Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, per l'Agencia Estatal de Investigación (AEI) i el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del projecte amb títol "Re-Habitar el Barrio: Procesos de Transformación y Empoderamiento entre Universidad-Escuela-Sociedad a través de Prácticas Artísticas. UniESocied-Art" <EDU2017-84750-R > (MINECO/AEI/FEDER, EU).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Berbel-Gómez, N.; Jaume-Adrover, M.; Bermúdez de Castro, J. J.; Díaz-Gómez, M. (2019). "Contribución del material didáctico artístico-musical en la mejora y reconocimiento del barrio Nou Llevant-Soledad Sud de Palma". Ponència presentada a *ME & DM Symposium Simposio Internacional de Educación Musical y Materiales Didácticos*. Universidad de Santiago, Santiago de Compostela, 24-25 de gener de 2019.

González Pérez, J. M. (2002). "La pérdida de memòria y la degradación urbana. Morfología y Patrimonio de un antiguo barrio industrial: La Soledat (Palma de Mallorca)". A *Turismo y transformaciones urbanes en el siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, 541-551.

González Pérez, J. M. (2017). *Les ciutats de les Balears. Processos d'urbanitzacio i urbanisme*. Palma: Lleonard Muntaner Editors.

Roca i Avellà, J. (2006). *Llana, vapors, cotó i negoci. Una aproximació a la indústria tèxtil de la Mallorca del vuit-cents. El cas de Can Ribas (1850-1885).* Palma: Edicions Documenta Balear.

Roca Cladera, J. (2012). "La recuperación de la Fabrica de Can Ribas en el barrio de la Soledat en Palma de Mallorca". *Papeles del Partal, 5*, 121-136.

Salvà Tomàs, P. A. (2018). *La població de les Illes Balears al llarg dels quaranta anys de la UIB*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

V. RECERCA I INNOVACIÓ PEDAGÒGICA A LES ILLES BALEARS

Mètodes globalitzats a l'IES sa Blanca Dona

Mònica Domínguez

Lídia Ramon

RESUM

Aquest treball pretén descriure la realitat d'un centre de secundària de titularitat pública de les Illes Balears, immers en un procés de canvi des de fa uns anys i que està portant a una millora del procés d'ensenyament i aprenentatge del seu alumnat. En particular se centra en la descripció i l'anàlisi de la utilització d'unes metodologies globalitzadores concretes que, avalades per diversos referents teòrics, justifiquen el motiu de l'èxit. També es mostren evidències i alguns dels aspectes pendents de millora educativa.

RESUMEN

Este trabajo pretende describir la realidad de un centro de secundaria de titularidad pública de las Illes Balears, inmerso en un proceso de cambio desde hace unos años y que está consiguiendo una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de su alumnado. En particular se centra en la descripción y el análisis de la utilización de unas metodologías globalizadoras concretas que, avaladas por diversos referentes teóricos, justifican el motivo del éxito educativo. También se muestran evidencias y algunos de los aspectos pendientes de mejora educativa.

1. INTRODUCCIÓ

Tradicionalment, la manera de presentar i de relacionar els continguts en els centres educatius ha estat fragmentar-los en temes, lliçons, unitats de programació, assignatures, disciplines... Però cada vegada són més els centres educatius on està molt present el debat sobre la necessitat d'organitzar i ensenyar els continguts des d'un enfocament globalitzador. Aquest debat es produeix en aquells centres que fonamenten les seves actuacions i decisions pedagògiques en coneixements i referents teòrics que evidencien que cal centrar l'atenció en els processos d'aprenentatge, en com s'aprèn, i que entenen que la finalitat de l'ensenyança és formar les persones per comprendre la societat i la cultura que els envolta i intervenir-hi per millorar-la, transformar-la i formar-ne part plenament. Aquesta finalitat i debat és el que ha d'ajudar a respondre preguntes com: quina és la funció del sistema educatiu? Com aprenem? Què i com hem d'ensenyar o què han d'aprendre els nostres alumnes i ciutadans? Sense caure, però, en una mera selecció o priorització de matèries senceres per donar resposta, moltes vegades, a pressions de diferents col·lectius, sinó que sigui un debat que ajudi a analitzar el protagonisme que hem de donar a l'estudiant i no exclusivament a allò que s'ensenya. Aquest protagonisme de l'alumnat ha d'anar acompanyat d'una visió global i holística de la persona que, sens dubte, la fragmentació del coneixement no té.

> Durant el segle XX, el concepte d'aprenentatge va patir canvis importants. Avui, el concepte dominant és socioconstructivista. Segons aquest concepte l'aprenentatge es veu molt influït pel context en què se situa i es construeix activament per mitjà de la negociació social amb els altres. Així, doncs, els entorns d'aprenentatge haurien de ser llocs en què: es fomenti l'aprenentatge constructiu i autoregulat, l'aprenentatge tingui en compte el context i l'aprenentatge sigui sovint col·laboratiu. (Dumont, Istance & Benavides, 2010, p. 3)

Los estudios sobre desarrollo muestran que es necesario reunir disciplinas diferentes si se desea comprender los problemas más importantes de nuestros tiempos y realizar investigaciones en este sentido. Actualmente es necesaria una cooperación interdisciplinar en numerosos ámbitos de investigación relativos al entorno y al urbanismo, al tiempo libre y las actividades culturales. Así, en el ámbito teórico y metodológico asistimos a un innegable interés por los problemas y por los métodos generales, que dependen de más de una disciplina. (Zabala, 1999, p. 22)

2. COMPETÈNCIES I ENFOCAMENT GLOBALITZADOR

La majoria d'instàncies internacionals (UNESCO, ONU, etc.) defensen com a finalitat educativa el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumnat. Aquesta fita va lligada a la idea de formació integral i, per tant, als quatre pilars de l'educació inclosos ja a Delors (1996): saber, saber fer, saber ser i saber conviure. Els acords respecte a les finalitats de l'educació varen dur la Unió Europea a recomanar la incorporació d'un conjunt de competències clau o bàsiques a la legislació corresponent.

S'entén per *competència*, la capacitat de donar resposta a situacions complexes de diferents àmbits de la vida activant i interrelacionant coneixements conceptuals, factuals, procedimentals i actitudinals.

Per poder establir mètodes d'ensenyament adequats al desenvolupament de les competències haurem de tenir present les **característiques** següents (Zabala, 2014):

1. Significativitat:

   - Establir relacions entre els coneixements previs i els nous continguts a aprendre.

   - Que l'alumnat tingui clar el per què i el per a què d'allò que aprèn.

   - Incloure propostes adequades al nivell de desenvolupament cognitiu de l'alumnat.

   - Presentar reptes abordables per l'alumnat des dels seus coneixements previs, avançant amb l'ajuda necessària, en el desenvolupament del seu potencial.

   - Provocar conflictes cognitius i accions mentals no només d'ordre inferior, com recordar, sinó d'altres d'ordre superior, com avaluar i crear.

   - Partir de reptes i desenvolupar tasques motivadores.

   - Fer conscient i promoure que l'alumnat aprengui, estimulant així la seva autoestima i autoconcepte.

   - Potenciar l'adquisició d'habilitats relacionades amb l'aprendre a aprendre per tal d'esdevenir una persona autònoma en l'aprenentatge al llarg de la vida.

- Garantir la metacognició fent que l'alumnat reflexioni i prengui consciència del que ha après i de com ho ha après.

2. Complexitat:

- El punt de partida ha de ser una situació des de la seva globalitat, és a dir, propera a l'alumnat i que prevegi tots els elements i factors que hi intervenen.

- Afavorir un pensament complex. Més amunt hem definit *competència* com la capacitat per donar resposta a situacions complexes. Per tal cosa, necessitarem posar en marxa i connectar diferents coneixements. La tasca complexa rau en l'elecció d'aquests coneixements per ser eficient en la resposta a la situació plantejada.

3. Caràcter procedimental:

- Saber el per què i el per a què, identificar el procediment i poder-lo utilitzar en altres situacions.

- Ajustar-se a una seqüència clara amb un procés gradual.

- Les activitats han de ser múltiples, adaptant-se als diferents ritmes i estils d'aprenentatge, amb diferents tipologies d'ajudes i suports.

- La seqüència ha d'incloure activitats autònomes i pràctiques guiades.

4. Combinació integrada de components:

- A més dels components procedimentals abans esmentats, haurem d'incloure activitats i propostes que permetin l'aprenentatge de la resta de continguts (factuals, conceptuals i actitudinals) sense perdre de vista el tractament integrat que es requereix.

- Per als continguts factuals, s'hauran de proposar exercicis de repetició emprant organitzadors i associacions quan la quantitat i la complexitat dels fets així ho requereixin.

- Per a l'aprenentatge dels conceptes, cal la comprensió. En aquest cas, els elements descrits a la característica de significativitat seran claus.

- Per a l'ensenyament i aprenentatge de les actituds, pren protagonisme el modelatge, el treball en equip, l'organització i la gestió del grup, la gestió de les normes, l'actitud docent i les relacions interpersonals.

Considerem imprescindible aturar-nos en la significativitat dels aprenentatges. Un aprenentatge significatiu es presenta en contraposició a l'aprenentatge memorístic, l'aprofundiment versus la superficialitat, les relacions i connexions substancials enfront de les relacions arbitràries. Per aconseguir aquest tipus d'aprenentatge serà imprescindible que l'alumnat tingui clar el per què i el

per a què d'allò que aprèn i que s'estableixin el màxim possible de relacions entre les experiències i aprenentatges previs i el contingut nou.

Els mètodes globalitzats constitueixen una eina clau per aconseguir un aprenentatge significatiu. Tal com Cabello (2011) afirma:

> Ese aprendizaje significativo no lo conseguiremos si no es presentando los nuevos contenidos de forma contextualizada, que es justamente cómo se percibe la realidad. De esta forma hay que evitar el tratamiento fragmentario y disperso de aspectos de la realidad, ya que para los niños y niñas no existe tal división, apareciendo unidos tales experiencias. (p. 189)

Així mateix, per establir mètodes que afavoreixin el desenvolupament de les competències, serà necessari seguir les **fases** que Zabala (2014) proposa: establiment dels objectius; presentació motivadora de la situació en la seva complexitat; revisió dels coneixements previs; identificació i explicitació dels diferents problemes o qüestions que planteja la situació; delimitació de l'objecte d'estudi; elaboració d'hipòtesis o supòsits; definició de les estratègies de recerca, contrast o aplicació per comprovar les hipòtesis anteriors; realització de la recerca, contrast o aplicació; selecció de dades rellevants; comunicació del procés seguit i de la informació obtinguda; integració i visió global ampliada; descontextualització i teorització sobre els aprenentatges realitzats; metacognició sobre el procés i el resultat i estratègies de memorització i exercitació.

D'aquestes característiques i fases se'n deriva la necessitat de l'enfocament globalitzador que, segons Zabala (2014), "se da cuando una unidad didáctica presenta los contenidos de aprendizaje a partir de una situación global, en la que el objeto de estudio es siempre una situación de la realidad" (p. 31).

O, com planteja Pareja (2011), l'enfocament globalitzador "hemos de entenderlo como una intervención pedagógica que parte siempre de cuestiones y problemas que el niño identifica en su ecosistema [...]" (p. 170).

L'enfocament globalitzador pot materialitzar-se en l'estudi d'una mateixa situació de la realitat des de cada una de les disciplines (de manera aïllada) o bé des de diverses disciplines (de manera interrelacionada). Si prenem la primera opció, centrar-nos en una única disciplina, correm el risc de deixar al marge qüestions pertinents a l'hora de donar resposta a situacions reals i complexes, de no tractar continguts transversals no lligats a una disciplina determinada o de no introduir el màxim de relacions possibles entre els continguts. En canvi, l'abordatge dels reptes plantejats des de diverses disciplines donarà lloc a un **mètode globalitzat** que serà més o menys potent en funció de la quantitat de coneixements i tècniques que hi hagi procedents de les diferents disciplines.

> A modo de síntesis, diremos que las secuencias para una enseñanza de las competencias tienen un enfoque globalizador —el objeto de estudio es una situación de la realidad— y, cuando se utilizan varias materias para dar respuesta al conocimiento de esta realidad, diremos que se utiliza un método globalizado. (Zabala, 2014)

3. MÈTODES GLOBALITZATS

Per tal de promoure una actitud favorable cap a l'aprenentatge, organitzar i relacionar els continguts per poder donar resposta als problemes socials i a les situacions complexes de l'entorn, des de l'ensenyança s'han elaborat propostes anomenades *mètodes globalitzats*, que Zabala (1999) defineix:

> [...] todos aquellos métodos completos de enseñanza que, de una manera explícita, organizan los contenidos de aprendizaje a partir de situaciones, temas o acciones, independientemente de la existencia o no de unas materias o disciplinas que hay que impartir. En los métodos globalizados el alumnado se moviliza para llegar al conocimiento de un tema que le interesa, para resolver unos problemas del medio social o natural que se le cuestionan, o para realizar algún tipo de montaje. (p. 24)

Diferents autors presenten els centres d'interès de Decroly, els projectes de treball de Kilpatrick o algunes de les tècniques de Freynet com a exemples de mètodes globalitzats. Zabala (2014) n'incorpora d'altres com la investigació del medi, la resolució de problemes, l'anàlisi de casos, el *role-playing*, les simulacions, l'aprenentatge servei i l'aprenentatge productiu. El mateix autor indica que els mètodes docents apropiats per a l'ensenyament de les competències més usuals són aquells que s'han dissenyat específicament com a mètodes globalitzats, com per exemple els projectes, els centres d'interès, els complexes d'interès, les investigacions del medi o les anàlisis de casos. No obstant això, també són vàlides aquelles pràctiques d'aula en què hi ha un enfocament globalitzat des d'una sola disciplina, com per exemple projectes de treball de llengua, investigacions del medi en biologia o resolució de problemes en matemàtiques. Ara bé, hi haurà un major aprofundiment en el desenvolupament de les competències i una major comprensió de la realitat com major sigui l'aportació de les diferents matèries. Tots aquests mètodes tindran característiques comunes, com les fases per a l'ensenyament de les competències esmentades al punt anterior, i característiques diferenciadores, com la intenció que es persegueixi o el producte que s'elabori.

Un altre aspecte important a tenir en compte és que tots els mètodes globalitzats garanteixen la comprensió i funcionalitat dels continguts d'aprenentatge que es treballen. Ara bé, per garantir que les competències adquirides puguin ésser emprades en altres situacions, s'han de donar dues condicions indispensables:

- que les competències apreses en un context es tornin a aplicar en altres contextos,

- que es desenvolupin suficients activitats de memorització, d'aplicació, de modelització i de reflexió.

Un suggeriment de Zabala (2014) per aconseguir tant la comprensió com la sistematització del treball de memorització i d'exercitació és distribuir el temps en dos: un de treball globalitzat i un altre de treball sistemàtic (d'aprofundiment i teorització, de memorització, d'aplicació i d'exercitació). El mateix autor anomena a aquest treball sistemàtic com *tallers* i els classifica en diversos tipus segons la intencionalitat de la sistematització que es desitgi obtenir. Complementen els aprenentatges adquirits en els mètodes globalitzats.

4. L'EXEMPLE D'UN CENTRE EDUCATIU AMB SEQÜÈNCIES PER A UN ENSENYAMENT DE LES COMPETÈNCIES. L'IES SA BLANCA DONA D'EIVISSA

Després d'exposar el marc teòric al voltant del que significa ensenyar competències per a la vida i de fonamentar la necessitat que l'escola intenti abordar els coneixements des de totes les vessants possibles, volem mostrar el cas d'un centre educatiu de les Illes Balears que empra diversos mètodes globalitzadors. Es tracta de l'Institut d'Ensenyament Secundari sa Blanca Dona.

És un centre de titularitat pública depenent de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern de les Illes Balears, que neix l'any 1979 com a segon institut de l'illa d'Eivissa. Està situat a la perifèria de la ciutat d'Eivissa, en el barri de sa Blanca Dona, vora la carretera que uneix els municipis d'Eivissa i Sant Antoni de Portmany, i contigu a Puig d'en Valls, localitat del municipi de Santa Eulària. Es tracta d'una zona escolar i industrial poc habitada, que rep alumnat de tres centres adscrits: el CEIP sa Blanca Dona (del municipi d'Eivissa) i els CEIP Puig d'en Valls i s'Olivera (del municipi de Santa Eulària des Riu).

En el centre s'imparteixen actualment els ensenyaments d'ESO, batxillerat (de les modalitats d'Humanitats i Ciències socials i de Ciències de la natura i la salut), cicles formatius de grau mitjà i superior de les famílies professionals d'Administració i de Comerç, FP Bàsica de Serveis Comercials, així com una aula d'educació especial (UEECO).

És un centre gran, de titularitat A segons la classificació de la Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears. En l'actual curs acadèmic, compta amb 898 alumnes i 108 docents, i iniciam l'ESO amb 6 línies.

El nostre institut es caracteritza per estar format per un equip de professionals molt il·lusionats i amb la ferma voluntat de fer del Blanca Dona cada dia un centre millor. Això ha permès donar continuïtat a la línia estratègica tot i els canvis d'equips directius, al mateix temps que establir canvis metodològics de manera conscient, reflexiva i progressiva a dins el claustre. L'ensenyament globalitzat, el treball per projectes, l'organització curricular i pedagògica basada en un ensenyament competencial i l'educació emocional són els nostres pilars pedagògics.

Les nostres accions van encaminades a redefinir el model d'escola per tal de formar persones íntegres, bons ciutadans, que tinguin opinió pròpia i sàpiguen fer valoracions amb sentit crític, que siguin capaços de desenvolupar amb creativitat el seu compromís per aconseguir una societat millor.

Volem definir-nos com:

- Una escola per aprendre millor, on els aprenentatges són de qualitat i garanteixen èxit educatiu, amb un clima de centre que serveixi de model social, i on es facilita a l'alumnat l'oportunitat —eines i estratègies— per desenvolupar el seu potencial i les seves diferents intel·ligències; volem ser una escola on l'alumnat aprengui de manera cooperativa i globalitzada.

- Una escola per aprendre-hi tots, on no calgui parlar d'inclusió educativa ja que el mateix funcionament del centre sigui un sistema socialment inclusiu, on tot l'alumnat tingui les

mateixes oportunitats, on tots es marquin reptes segons les seves pròpies possibilitats, on junts visquin en una societat diversa on els uns aprenen dels i amb els altres.

- Una escola centrada en l'alumne, que sigui l'alumne el protagonista del seu propi procés d'aprenentatge i de creixement personal, i que pren consciència dels seus coneixements previs i del seu potencial de manera que es vegi capaç de marcar-se objectius idonis i aconseguir-los, on pugui anar avaluant el seu procés en el camí de l'aprenentatge. En definitiva, voler fer persones autònomes i responsables.

- Una escola que dona respostes noves a situacions noves on formem persones autònomes i amb esperit crític preparades per viure en un món canviant.

Aquesta visió de centre no és possible sense potenciar uns valors fonamentals en l'activitat del centre:

- L'esforç i la satisfactorietat, elements clau per a la superació i la satisfacció personal.

- L'autoconeixement d'aptituds i interessos. Quan l'alumne/a desenvolupa al màxim les seves aptituds, aprèn a gestionar-les adequadament i es capacita per a la seva vida d'adult i en societat. També li permet establir el seu propi pla de creixement personal.

- L'aprenentatge vivencial i amb sentit en projectes reals en què l'alumne és el veritable protagonista del seu aprenentatge.

- L'afecte i el respecte dins la comunitat educativa. Volem educar alumnes en el respecte, confiança, tolerància i autoritat guanyades amb prestigi, bones persones que estimin i respectin la vida i les persones que els envolten.

- El pensament crític. Volem alumnat capaç de crear un criteri propi, amb pensament crític, autocontrol i responsabilitat, que permeti a cadascú exercir a la vida la seva llibertat responsable.

- La solidaritat i el compromís amb les diferents realitats socials. Hem d'educar en el sentit de la cooperació, el compromís social i la solidaritat, convivència, estimulant la participació, el treball en equip, la presa de decisions adequada i responsable, i ajudant a adquirir el valor de la solidaritat. Volem ajudar els nostres alumnes a ser persones íntegres, obertes al món, solidàries, amb esperit crític i capaces de gestionar la seva vida i de comprometre's per viure en una societat millor.

Tots aquests valors no són tasca d'un equip directiu sol, sinó que cal una comunitat educativa unida, reflexiva i implicada. Qualsevol acció pedagògica, de gestió o organitzativa que es prengui ha d'estar elaborada sota dos premisses:

- Rigorositat a l'hora de prendre decisions. L'avanç i la millora educativa requereixen recerca, reflexió, contrast, innovació, formació i discussió constant. A partir d'aquí es podran posar

a l'abast totes les eines organitzatives necessàries: formació contextualitzada a les nostres necessitats, espais de treball, reflexió i coordinació, acompanyament del professorat, etc.

- Equip humà implicat i compromès. No ens podem imaginar la millora educativa de l'alumnat que conforma un centre educatiu sense disposar d'un equip de professionals de l'educació que actuen (i han d'actuar) amb iniciativa i autonomia, amb una dinàmica participativa i de treball en equip, que fan seu el projecte, el milloren i s'impliquen en el seu àmbit de competència amb autonomia i responsabilitat. Un dels nostres papers en el lideratge de l'equip de professionals del centre és el de confiar i treure el millor de tots i cadascun dels individus que conformen el claustre. Així, podrem anar atorgant les responsabilitats pertinents per crear equips autònoms i eficients alhora que s'empoderen i fan seu el projecte. Es fa necessari, doncs, que cadascun dels equips humans que conformen el centre (equip de tutors, coordinacions/comissions, àmbits / blocs temàtics, projectes, equips docents, etc.) estiguin formats pel millors professionals que poden desenvolupar les funcions encomanades, i tinguin al seu abast els recursos necessaris.

Mètodes globalitzats a l'IES sa Blanca Dona

L'IES sa Blanca Dona es caracteritza per dur a terme molts projectes i programes, sempre amb un afany renovador i amb la intenció que el seu alumnat i professorat siguin partícips de les principals innovacions que es posin en marxa en l'àmbit educatiu. Al llarg dels darrers cinc cursos el centre s'ha anat organitzant de la manera següent:

- Aprenentatge basat en projectes. Sota el títol *Els projectes de l'IES sa Blanca Dona* l'alumnat de 1r, 2n i 3r d'ESO té unes hores del seu horari setmanal dedicades a realitzar uns projectes trimestrals de recerca de diferents àmbits. Des que treballam per projectes, el centre ha millorat tant en resultats com en convivència. És una organització que cal mantenir. No obstant això, evidentment hi ha aspectes a millorar. Per exemple, aconseguir que l'alumnat de 4t també pugui disposar d'hores per al treball per projectes o crear instruments d'avaluació de la qualitat educativa dels projectes o de l'aprenentatge de l'alumnat.

- Els blocs temàtics de 1r d'ESO. La idea és integrar els currículums de les llengües (catalana, castellana i anglesa) amb les matèries aplicades de Biologia i Geologia i de Geografia i Història sota uns eixos transversals que anomenem *blocs temàtics*. L'alumnat hi dedica les hores corresponents a cadascuna d'aquestes matèries. Hem aconseguit coordinar programacions i dotar de significat els currículums de les cinc matèries. Per contra, per ser el primer any que hem posat en marxa aquest àmbit organitzatiu, necessitem millorar alguns aspectes com ara la coordinació del professorat implicat o millorar els seus espais/temps de reflexió i preparació.

- Com a conseqüència de l'aprenentatge docent i la vivència en aula del disseny de seqüències didàctiques basades en un enfocament globalitzador —en què es pretén partir de situacions reals per donar resposta a situacions globals—, de cada any més, relacionem de manera puntual currículums de diversos àmbits i de diverses etapes educatives segons l'expertesa de l'alumnat. És el que anomenem *projectes interdepartamentals* i *interetapes*, on per exemple l'alumnat de 3r d'ESO en la matèria de Biologia ("Tenim una alimentació saludable en el Blanca

Dona?") necessita l'ajuda de l'alumnat de 1r de Batxillerat per donar resposta a un problema de caire matemàtic (anàlisi estadística), o del d'Administració per ajudar-los a fer una proposta empresarial més saludable de la cafeteria o del de Comerç, que els elabora tríptics que difonen les conclusions a les quals arriben.

Al llarg de la setmana, són moltes les hores que l'alumnat d'ESO dedica a treballar de manera competencial. En la Imatge 1 podem veure una comparació entre un horari a 1r d'ESO en el Blanca Dona i el que dicta la corresponent normativa curricular autonòmica. Podem observar que, de les 30 hores setmanals que passen a l'institut, 19 (15 hores de blocs temàtics i 4 hores de projectes) treballen sota alguna de les metodologies globalitzadores resumides en el marc teòric del present article.

Imatge 1. Comparació entre un horari a 1r d'ESO en el Blanca Dona i el que dicta la normativa curricular autonòmica

Un horari de 1r d'ESO en un IES		Un horari de 1r d'ESO al BD	
Llengua castellana i literatura	(3h)	**Bloc temàtic (BG/GH + Llengües)**	**(15h)**
Llengua catalana i literatura	(3h)	**Projecte (ABP)**	**(4h)**
Llengua anglesa	(3h)	Matemàtiques	(3h)
Geografia i història	(3h)	Educació plàstica i visual	(2h)
Biologia i geologia	(3h)	Música	(2h)
Matemàtiques	(3h)	Educació física	(2h)
Educació plàstica i visual	(3h)	Valors ètics / Religió	(1h)
Música	(3h)	Tutoria	(1h)
Educació física	(2h)		
Valors ètics / Religió	(1h)		
Tutoria	(1h)		
Hores d'autonomia de centre	(2h)		

Què entenem en el Blanca Dona per projectes i blocs temàtics

Nosaltres definim projecte com:

> Un procés planificat d'activitats en grups cooperatius, centrades en un tema, que parteixen d'un repte (motivació) en vistes a un resultat en forma de producte.

L'objectiu comú de tots els projectes és que "persones amb valors treballin i aprenguin amb instruments sobre coneixements significatius del medi en què viuen".

Aquests coneixements significatius del medi permeten a l'estudiant situar-se i posar-se en contacte amb el món que l'envolta per poder-lo interpretar i millorar. Inclou coneixements sobre el medi

natural, sobre el medi social i sobre el medi tecnològic. A més, tots els treballs parteixen de la base que formen persones amb valors. Finalment, per adquirir els coneixements que plantegem en els diferents treballs a desenvolupar per l'alumnat, necessiten emprar els instruments fonamentals: les llengües, les matemàtiques i les TIC-TAC.

A mode de resum, l'objectiu és que les àrees de medi aportin una llista de temes que siguin grans centres d'interès integrats i globalitzats i que permetin l'aplicació de les àrees instrumentals i de les de valors.

Els projectes

Durant el curs 2018-2019 cada alumne participa en tres *projectes*, un per trimestre, en cadascun dels primers tres cursos d'ESO.

Pel que fa a la distribució horària, a 1r d'ESO compten amb quatre hores a la setmana, a 2n amb tres i a 3r amb dues. En tots els casos fem blocs de dues hores continuades (llevat de la tercera hora de 2n d'ESO). Les àrees de coneixement són variades: medi natural, medi social, medi tecnològic, medi artístic i musical, d'educació emocional i d'aprenentatge i serveis. Tots ells estan contextualitzats a l'illa d'Eivissa com a eix transversal o, si més no, amb temàtiques properes a la realitat de l'alumnat.

Organitzativament, de cada dos grups d'alumnes, fem tres grups de projectes. Així, per exemple, dels grups 1r d'ESO A i 1r d'ESO B, distribuïm l'alumnat en tres grups (1rAB1, 1rAB2 i 1rAB3). D'aquesta forma, baixem un poc la ràtio. Cadascun d'aquests tres grups fa un projecte per trimestre. En els quadres següents (Quadre 1, Quadre 2 i Quadre 3) es pot veure quins projectes s'han portat a terme durant el curs acadèmic actual i quina organització hem fet.

Quadre 1. Projectes de 1r d'ESO (curs 18-19)

Projectes 1r ESO 18-19 (4 h)						
TÍTOL PROJECTE	Professorat responsable	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	HORARI	AULES
Delicious (and healthy)	Marga	1AD1	1AD2	1AD3	Dm. 11:05-12:55 Dj. 9:50-12:00	Lab.FIS
Les rondalles pugen a escena	Honorat	1AD1	1AD2	1AD3		Projectes
Estrelles del Pop/Rock	Pere	1AD2	1AD3	1AD1		Música
Arteràpia	Núria	1AD3	1AD1	1AD2		PL1
Joc de la pesca	Víctor	1BE1	1BE2	1BE3	Dl. 12:00-14:05 Dc. 12:00-14:05	Projectes
Canvia la història	Vito	1BE1	1BE2	1BE3		Biblioteca
Estrelles del Pop/Rock	Pere	1BE2	1BE3	1BE1		1r B / MÚS
Arteràpia	Marta	1BE3	1BE1	1BE2		PL2

Projectes 1r ESO 18-19 (4 h)						
TÍTOL PROJECTE	Professorat responsable	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	HORARI	AULES
Canvia la història	Mercè	1CF1	1CF2	1CF3	Dl. 8:55.10:45 Dc. 8:55-10.45	Projectes
Folklore eivissenc	Laura	1CF2	1CF3	1CF1		Dl. 1rC/ MÚ Dc. MÚ/1rC
Arteràpia	Marta	1CF3	1CF1	1CF2		PL1

Quadre 2. Projectes de 2n d'ESO (curs 18-19)

Projectes 2n ESO 18-19 (3 h)						
TÍTOL PROJECTE	Professorat responsable	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	HORARI	AULES
L'hivernacle	Rafael	2AB1	2AB2	2AB3	Dl. 12:00-12:55 Dm. 11:05-12:55	Taller 1
AjudantTICs	Ximo	2AB2	2AB3	2AB1		Informàtica
Les nostres emocions	Marianna	2AB3	2AB1	2AB2		Aula 2n A
L'arquitectura d'Eivissa	Toni	2CD1	2CD2	2CD3	Dm. 9:50-12:00 Dc. 8:55-9:50	Taller 2
Les nostres emocions	Mònica	2CD2	2CD3	2CD1		Aula 2n C
La nostra sortida	Albert	2CD3	2CD1	2CD2		Projectes
L'arquitectura d'Eivissa	Toni	2EF1	2EF2	2EF3	Dl. 11:05-12:00 Dj. 11:05-12:55	Taller 2
Les nostres emocions	Marianna	2EF2	2EF3	2EF1		Aula 2n F
L'hort	Víctor	2EF3	2EF1	2EF2		Projectes Dj. 4ª LabBio

Quadre 3. Projectes de 3r d'ESO (curs 18-19)

Projectes 3r ESO 18-19 (2 h)						
TÍTOL PROJECTE	Professorat responsable	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	HORARI	AULES
Expressió i interpretació	Carmen	3CD1	3CD2	3CD3	Dm. 8:00-9:50	Projectes
Millorem l'expressió oral	Bea	3AB2	3AB3	3AB1		Biblioteca
BlancaSàpiens	Fanny	3AB3	3AB1	3AB2		Lab. Bio.
BlancaSàpiens	M. Mar	3CD1	3CD2	3CD3	Dl. 11:05-12:55	Aula 3rD
Aprenentatge i serveis	Albert	3CD2	3CD3	3CD1		Aula 2nE
Aigua: bé escàs i necessari	Santi	3CD3	3CD1	3CD2		Taller 2

Projectes 3r ESO 18-19 (2 h)						
TÍTOL PROJECTE	Professorat responsable	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	**HORARI**	**AULES**
Millorem l'expressió oral	Bea	3EF1	3EF2	3EF3	Dj. 11:05-12:55	Aula 2nD
BlancaSàpiens	M. Josep	3EF2	3EF3	3EF1		Aula 3rF
Pintura mural	Marta	3EF3	3EF1	3EF2		Aula 2nC

Els objectius principals d'aquests projectes són, com hem dit abans, posar l'alumnat en el centre del seu propi procés d'aprenentatge i millorar les seves habilitats socials i emocionals. Es tracta de plantejar un model en què els continguts a treballar es trobin contextualitzats en una situació real de la vida i dins d'un problema a resoldre en el qual l'alumnat sigui el protagonista i trobi sentit i funcionalitat a l'aprenentatge.

Cada projecte incorpora les fases següents:

1. Presentació d'un repte. Els docents proposem alguna pregunta interessant, que motivi l'alumnat, amb la finalitat d'arribar a uns objectius específics consensuats amb el grup d'alumnes.

2. Una fase de recerca, d'investigació i processament de la informació, en la qual participen també experts externs (familiars, coneguts o altres experts).

3. L'elaboració d'un/s producte/s. No sols el producte final encarregat des d'un inici, sinó també tot un seguit d'activitats que es van desenvolupant a llarg del procés.

4. La presentació del producte final, la resposta al repte inicial i la descripció del procés seguit. Ens marquem com a objectiu que l'alumnat faci dues presentacions: una d'interna, en el seu grup, en què cada grup cooperatiu mostra a la resta de companys del grup classe el seu treball; i una altra d'externa, dirigida a un públic de fora del grup, en què el grup classe es prepara per difondre les conclusions globals dels seus aprenentatges. De vegades incloem una tercera difusió quan l'alumnat ha d'ajudar altres —de l'institut o d'altres, normalment primària adscrita— a adquirir coneixements nous.

Pel que fa a l'avaluació, intentem que el què, com, quan i qui avalua permetin acomplir una avaluació formativa i reguladora. Els criteris de qualificació globals estan distribuïts en un 60 % corresponent al procés, el 30 % al producte final i l'exposició oral i un 10 % al treball individual. El pes dels projectes en les qualificacions finals de l'alumnat és d'un 10 % en cadascuna de les matèries cursades.

El professorat que voluntàriament desenvolupa un projecte proposa la temàtica i planifica el seu projecte. Disposa d'una hora de coordinació amb tot l'equip de professorat que fa projectes i una altra per tal de preparar-lo i planificar-lo. Entre les funcions del professorat implicat hi ha la de redactar una programació del projecte.

Els blocs temàtics del Blanca Dona

Durant el curs 2018-2019 i per segon any consecutiu, els continguts de les matèries de Biologia i Geologia i de Geografia i Història de 1r d'ESO es tracten plantejant unes recerques concretes a l'alumnat per tal que siguin agents actius i protagonistes del seu procés d'aprenentatge. A més, les tres matèries lingüístiques, Llengua catalana, Llengua castellana i Llengua anglesa, es coordinaran setmanalment amb les anteriors i entre elles per tal de fer un únic currículum integrat, sota l'eix transversal de les ciències que en cada moment estiguin fent els estudiants.

Al quadre següent (Quadre 4) es pot veure un esquema de quins han estat els blocs temàtics portats a terme durant el curs, i quins continguts principals han treballat cadascuna de les matèries implicades.

Quadre 4. Blocs temàtics de 1r d'ESO (curs 18-19)

	1a avaluació	2a avaluació	3a avaluació
Bloc temàtic d'àmbit social	Títol: **Els refugiats** Producte: Campanya de recollida de sabates per a refugiats Continguts de Geografia: Mapes i rutes. Tipologies, anàlisi i interpretació de mapes. Localització en el mapa d'unitats del relleu. Continents, oceans i medis naturals. Relleus. Continguts de Català: La narració breu (tipus de narrador, estructura bàsica, tipus de personatges...). El text expositiu. Biografies. Continguts de Castellà: Morfología, categoría gramatical de las palabras (sustantivos, adjetivos, determinantes…). Léxico (lexemas y morfemas), tipos de palabras (simples, compuestas, derivadas). Palabras sinónimas, antónimas y polisémicas. Notificación para las familias para colaborar con la recogida de zapatos. Continguts d'Anglès: Vocabulary: Cardinal and ordinal numbers, Family and pets, Parts of a house, Daily routine, Free-time activities, Sports, Countries and nationalities, Weather and natural disasters, Adjectives and nouns related to landscape, Feelings. Grammar: Personal pronouns, Possessives, To be, Present simple, Have got, Saxon genitive, There is / are, Some / any / a / an, Prepositions of place, Adverbs of frequency, Love / like / hate + -ing, Imperative. Products: Personal letter, Timeline, Advert to announce the riffle.	Títol: **De la prehistòria als fenicis** Producte: Visita guiada per un grup de 1r ESO de Mallorca per Dalt Vila i necròpolis Continguts d'Història: Introducció a la història, períodes històrics. Societats prehistòriques i primeres civilitzacions urbanes. Mesopotàmia. Continguts de Català: Morfosintaxi. El verb: temps de present indicatiu i subjuntiu. Perífrasis verbals. L'adjectiu. Ortografia, accent diacrític, l'apòstrof. La puntuació: punt i coma i els dos punts. Vocals i consonants. Lectura de textos propis. Continguts de Castellà: Concepto de texto literario. Recursos estilísticos (comparación, personificación, metáfora, anáfora). Díptico informativo para la visita guiada. Continguts d'Anglès: Vocabulary: Giving directions, Prepositions of place, Means of transport, Weather, Trip, Equipment, Seasons, Months of the year, Road signs, Food and drinks. Grammar: Imperative, present simple (affirmative, negative, interrogative). Products: Leaflet + Audio.	Títol: **Les civilitzacions grega i romana** Producte: Un monogràfic per a un periòdic Continguts d'Història: El món clàssic. Grècia: característiques de les civilitzacions grega, la polis, la democràcia atenesa. Art i cultura: l'hel·lenisme. Roma: habitatge, arquitectura, esports, circ, esclavisme, societat i política i llengües romàniques. Continguts de Català: Text dialogat: guió teatral i entrevista, còmic, qüestionaris. Morfosintaxi: imperatiu. L'oració interrogativa. Pronoms i adjectius interrogatius. Els adverbis. Continguts de Castellà: Texto periodístico: la noticia y la entrevista. Continguts d'Anglès: Vocabulary: Roman periods, society and constructions. Grammar: Past simple (regular and irregular verbs) Products: Crossword, Advert, Comic, Find the mistakes.

	1a avaluació	2a avaluació	3a avaluació
Bloc temàtic d'àmbit natural	Títol: **Un viatge per l'univers** Producte: Un conte il·lustrat Continguts de Biologia : La matèria (àtoms, molècules, taula periòdica…) i l'univers (origen, formació, components, sistema solar...). Continguts de Català: creació d'un conte. Continguts de Castellà: estructura del conte. Continguts d'Anglès: Vocabulary: Planets, Greeting structures. Grammar: Past simple (affirmative, negative, interrogative), Question words Products: Poster about a scientist, Interview.	Títol: **Canvi climàtic** Producte: Exposició i difusió de la problemàtica del canvi climàtic Continguts de Biologia: Capes fluïdes (atmosfera i hidrosfera), composició, estructura i contaminació. Efectes del canvi climàtic sobre els ecosistemes. Continguts de Català: Poesia (estribots), mètrica, rima, figures retòriques, descripció, exposició i instrucció. Lectura de textos propis. Continguts de Castellà: Text literari, gèneres literaris (narrativa, lírica i teatre). Continguts d'Anglès: Vocabulary: Climate, Environment, Landscape Grammar: Modals of ability, (can), Possiblity and probability (may), Necessity (must, need, have (got) to), Obligation (have (got) to, must), Advice (should), Imperative. Products: Vídeo about how to stop climate change, Debat	Títol: **Menges plàstic?** Producte: Un vídeo Continguts de Biologia: Ecosistemes i biosfera (cèl·lula i classificació dels éssers vius). Continguts de Català: Ortografia, l'accentuació, signes d'interrogació i exclamació. Vocals i consonants. La composició i el guionet. El llenguatge col·loquial, refranys i frases fetes. Tècniques de lectura en veu alta. Pràctica de situacions comunicatives reals. Continguts de Castellà: Estudi del text, propietats textuals (coherència, adequació, cohesió, importància de la presentació). Modalitats textuals: narració, descripció, diàleg, exposició. Continguts d'Anglès: Vocabulary: Nouns and adjectives to describe animals, habitats and environment. Grammar: Present simple, Modals and Imperatives. Products: Digital and oral presentation about endemisms and invading species, Kahoot, Poster on ideas about how to reduce plastic.

L'organització horària es concreta de la forma següent: les hores de Geografia i Història (3) i les de Biologia i Geologia (3) s'agrupen en tres blocs de dues hores seguides. Les nou hores de llengües estan repartides de forma homogènia al llarg de la setmana. Durant la primera meitat del trimestre, aproximadament un mes i mig, l'alumnat aprofundeix coneixements sota un bloc temàtic, per exemple el d'àmbit social; a la segona meitat del trimestre farà el d'àmbit natural. El professorat de llengües va aportant els continguts lingüístics (orals i escrits) sota la mateixa temàtica que estan fent els estudiants, coordinant-se entre ells i amb el professorat de ciències/geografia per introduir els aspectes lingüístics necessaris per afrontar el repte proposat.

Per tal d'aconseguir una coordinació entre el professorat implicat i una correcta planificació de les programacions dels blocs, aquests es reuneixen un cop a la setmana segons el grup-classe del qual són titulars. A aquestes reunions, cada departament decideix com i què avaluar sense deixar de banda el currículum de les matèries involucrades.

Al final del trimestre es fa una jornada de portes obertes on es presenten a les famílies els productes finals elaborats.

5. ANÀLISI

A continuació, i amb la intenció de connectar el marc teòric presentat en els primers punts de l'article amb la realitat a nivell organitzatiu i metodològic descrita de l'IES sa Blanca Dona, incorporem una anàlisi d'alguns dels diferents projectes i blocs temàtics desenvolupats en el curs 2018-2019 pel que fa a la tipologia del mètode emprat, intenció, producte i les fases que segueix. Aquesta anàlisi, a més, ens permetrà diferenciar de manera més precisa el mètode globalitzat seguit, cosa que, potser, ens pot fer repensar, entre d'altres qüestions, la seqüència didàctica que utilitzen.

Exemples desenvolupats a l'IES sa Blanca Dona

Mètode de projectes de treball
EL JOC DE LA PESCA (1r ESO) **Objectiu competencial:** elaborar un joc de taula amb les principals espècies que habiten les aigües marines que envolten Eivissa. **Trets identificatius del mètode**: els alumnes elaboren els dibuixos identificatius de les espècies marines (peces del joc) que ells mateixos han de trobar, seleccionar i classificar. També elaboren les targetes amb les seves característiques biològiques, els noms col·loquials i científics, l'hàbitat i l'ús comercial i culinari.
ARTERÀPIA. L'ART MODERN A EIVISSA (1r ESO) **Objectiu competencial:** producció d'obres d'art modern de creació pròpia i exposició. **Trets identificatius del mètode**: els alumnes elaboren una obra individual a partir de les tècniques emprades per un artista d'art modern a qui hauran seleccionat i de qui hauran fet una recerca. Al final del projecte exposen les obres d'art i les presenten en forma de museu.
LES RONDALLES SURTEN DEL LLIBRE **Objectiu competencial:** invenció d'una rondalla, teatralització i dramatització d'aquesta. **Trets identificatius del mètode**: l'alumnat elabora una rondalla després d'haver fet una anàlisi de les narracions fictícies pròpies de la nostra illa. Després la teatralitza.

Mètode d'aprenentatge i serveis
AJUDANTIC'S **Objectiu competencial:** crear productes amb les noves tecnologies per a entitats col·laboradores (pot ser el mateix IES i el seu alumnat, llars de majors, hospitals, ONG, etc.), amb la finalitat de detectar possibles necessitats tecnològiques d'aquestes entitats i aportar-los una solució amb eines TIC que els faci un bé. **Trets identificatius del mètode**: l'alumnat ha de planificar, dissenyar i construir el seu treball, així com presentar a l'entitat col·laboradora escollida la solució que els aporta.
VOLUNTARIAT BD **Objectiu competencial:** crear un equip de voluntariat a l'institut, que participi activament en algunes de les associacions de voluntariat de l'illa d'Eivissa. **Trets identificatius del mètode**: es planteja un aprenentatge i serveis ja que l'alumnat elaboraran una guia del voluntariat amb totes les associacions existents a l'illa, així com la participació en els diversos esdeveniments on aquestes col·laboren (esdeveniments esportius, animals, llars de majors, etc.).

Role-playing i simulació

FEM SAL

Objectiu competencial: simular el procés de creació de la sal, a partir d'unes pràctiques fetes en laboratori que simulin l'elaboració de la sal en els estanys de la salinera d'Eivissa.

Trets identificatius del mètode: es planteja una simulació en la qual l'alumnat analitzarà i viurà quin és el procés d'elaboració de la sal, des del moment en què tenim aigua salina (de la mar) fins poder obtenir sal comercialitzada.

ENGLISH STORY

Objectiu competencial: identificar diferents valors (o absència de valors) a partir dels trets característics dels personatges principals de la novel·la d'anglès.

Trets identificatius del mètode: es tracta d'un role-playing en què l'alumne ha de dramatitzar i representar un personatge de la novel·la. La resta de companys han d'identificar quins valors li caldria treballar per tal de millorar les relacions del personatge amb la resta de la societat.

CANVIA LA HISTÒRIA

Objectiu competencial: buscar les pròpies emocions i expressar-les per tal de trobar diferents possibilitats de gestionar-les.

Trets identificatius del mètode: es tracta d'un role-playing en què l'alumne, partint d'unes lectures, ha d'identificar les emocions que hi apareixen i elaborar escenes paral•leles que haurà de teatralitzar, de manera que l'alumnat posi en pràctica les diferents visions dels personatges i pugui resoldre el conflicte (canvi de rol), sempre a dalt de l'escenari.

Anàlisi de cas i aprenentatge basat en problemes

COM ARRIBA L'AIGUA A LES NOSTRES AIXETES?

Objectiu competencial: analitzar quina és la infraestructura hidràulica del municipi d'Eivissa i conèixer quin és el procés de l'aigua fins que arriba a les nostres aixetes. També es pretén sensibilitzar l'alumnat sobre la gestió responsable. Elaborar una maqueta d'una dessaladora o d'una altra estructura relacionada amb l'estudi.

Trets identificatius del mètode: es planteja una doble metodologia. Per una banda, una anàlisi de cas en la qual l'alumnat analitzarà com es gestiona l'aigua per aconseguir donar subministrament a un municipi. Per altra banda, també és un projecte de treball, perquè l'alumnat ha d'elaborar una maqueta.

Centres d'interès

SOM DIFERENTS. SOM IGUALS?

Objectiu competencial: identificar situacions de violència i/o discriminació de gènere en el món actual i saber actuar davant d'aquestes.

Trets identificatius del mètode: es planteja una doble metodologia. Per una banda es planteja un centre d'interès a partir de diferents materials (vídeos, imatges, notícies, etc.) que hauran d'observar, analitzar i elaborar una possible actuació. Per altra banda es planteja una simulació en la qual l'alumnat haurà de representar situacions on escenifiqui quines actuacions podria prendre en la vida quotidiana per tal de millorar el tractament desigual de la dona.

Treballs de recerca ("Projectes de treball globals")
LES CIVILITZACIONS GREGA I ROMANA
Objectiu competencial: elaborar un monogràfic per al suplement juvenil d'un periòdic de l'illa sobre el món clàssic (Grècia i Roma), a partir d'una investigació sobre els principals trets d'aquestes dues civilitzacions.
Trets identificatius del mètode: es planteja un treball de recerca (o "projecte de treball"), a partir de diverses fonts bibliogràfiques i on intervenen les llengües.
UN VIATGE PER L'UNIVERS
Objectiu competencial: creació i edició d'un conte il•lustrat, a partir d'una investigació sobre els principals continguts de biologia envers la matèria i l'univers.
Trets identificatius del mètode: es planteja un treball de recerca (o "projecte de treball"), a partir de diverses fonts bibliogràfiques i on intervenen les llengües.

Investigació del medi
DIAGNOSTIQUEM EL BD EN BUSCA DE SALUT
Objectiu competencial: observar i analitzar els hàbits alimentaris de l'alumnat de l'institut, així com establir conclusions i propostes de millora d'aquests per a la millora de la salut.
Trets identificatius del mètode: es planteja una recerca sobre les implicacions de l'alimentació en la nostra salut.

6. RESULTATS OBTINGUTS. ON ÉREM I ON SOM

Podem observar que al llarg d'aquests darrers anys hem augmentat progressivament el nombre d'alumnat a tots els cursos d'ESO (Taula 6. Matrícula per cursos). El 1r d'ESO del curs 13-14 fou excepcional, ja que una de les escoles adscrites, CEIP s'Olivera, ens envià quatre grups en lloc de dos, com usualment té.

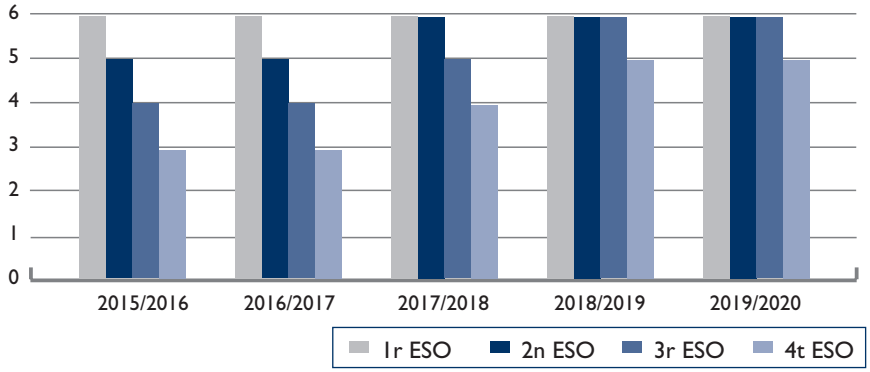
També cal destacar que anem perdent alumnat a mesura que anem pujant el nivell educatiu. Per exemple: dels 157 alumnes que tenim a 1r d'ESO en l'actual curs escolar, passam a 112 a 4t. Tot i que al llarg dels cursos acadèmics hem anat minvant aquesta pèrdua d'alumnat, encara tenim molta feina a fer en aquest aspecte. També identifiquem que la pèrdua important d'alumnat es dona en el pas de 3r a 4t, és a dir, en finalitzar 3r un percentatge alt d'alumnes no continuen els estudis fent ESO ordinari. Cal, doncs, posar el focus organitzatiu en aquest curs.

Si mirem les dades de manera "diagonal", veiem clarament que es perden alumnes des que comencen a 1r d'ESO fins que acaben a 4t. Per exemple: els 112 alumnes que tenim enguany a 4t d'ESO procedeixen d'un 1r d'ESO amb 133 alumnes (curs 14-15). És a dir, hem perdut "pel camí" 21 alumnes, un 15 %. Aquest és clarament un objectiu de millora del centre: aconseguir que el 100 % de l'alumnat que comença a 1r d'ESO acabi titulant i, a ser possible, en quatre anys.

Quadre 5. Matrícula per cursos					
	curs 2018-2019	curs 2017-2018	curs 2016-2017	curs 2015-2016	curs 2014-2015
1r ESO	**157**	145	148	133	131
2n ESO	**146**	143	136	125	130
3r ESO	**141 (-5 %)**	136 (=)	102 (-23 %)	99	105
4t ESO	**112 (-15 %)**	91 (-30 %)	82 (-37 %)	80	73

L'augment en promoció de l'alumnat ha fet que el centre tingui un creixement "rectangular" i no piramidal, tal com venia essent usual:

Gràfic 1: Nombre de grups per nivell i curs acadèmic



Al quadre 6 podem veure com ha anat minvant la repetició en els darrers anys, especialment a 1r d'ESO. El nostre propòsit és mantenir aquests percentatges tan baixos de repetició.

Quadre 6. Mitjana de repetició al centre					
	curs 2018-2019	curs 2017-2018	curs 2016-2017	curs 2015-2016	curs 2014-2015
Alumnat	556 (+20 %)	515	468	437	439
Repetidors	14 (9 %) 15 (10 %) 12 (8 %) 8 (7 %)	11 (8 %) 11 (8 %) 12 (9 %) 12(13 %)	9 (6 %) 11 (8 %) 8 (8 %) 4 (5 %)	17 (13 %) 17 (14 %) 14 (15 %) 1 (1 %)	28 (21 %) 14 (11 %) 12 (11 %) 8 (11 %)

En darrer lloc, i no menys important, cal analitzar i valorar el **clima de centre**. Pel que fa al benestar de la comunitat educativa, tenim un procés de recollida de la satisfacció de tots els agents (professorat, alumnat, famílies, PAS i empreses associades). En la taula 8 es mostren les puntuacions

mitjanes obtingudes a llarg dels darrers cinc cursos. Hi podem observar una evolució molt positiva en tots els estaments de la comunitat educativa al llarg dels darrers cinc anys.

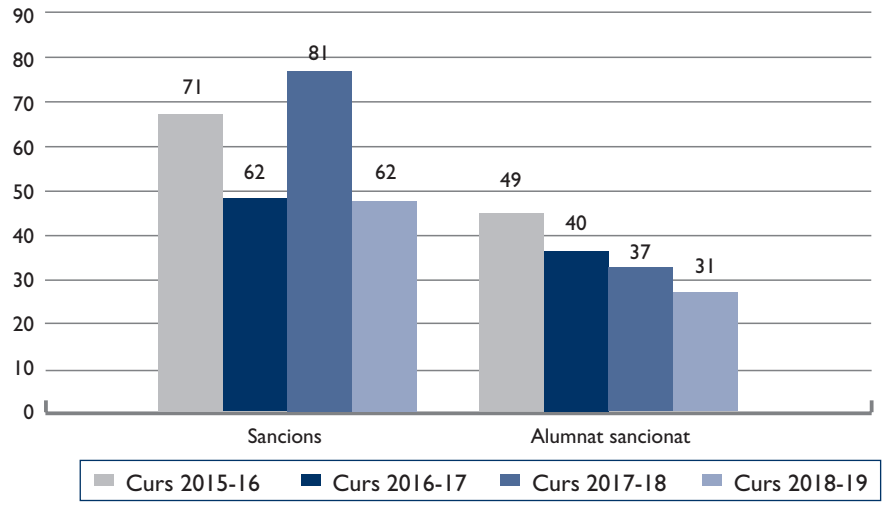
Quadre 7. Satisfacció de centre per part dels diferents estaments

	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18
Famílies	**7.75**	8.14	8.72	8.76	8.85
Alumnat	**6.56**	6.38	7.43	7.53	7.80
Empreses	**9.35**	8.9	8.93	8.93	8.75
PAS	**7.2**	7	8.50	6.60	8.00
Professorat	**6.93**	7.74	8.14	7.89	8.35

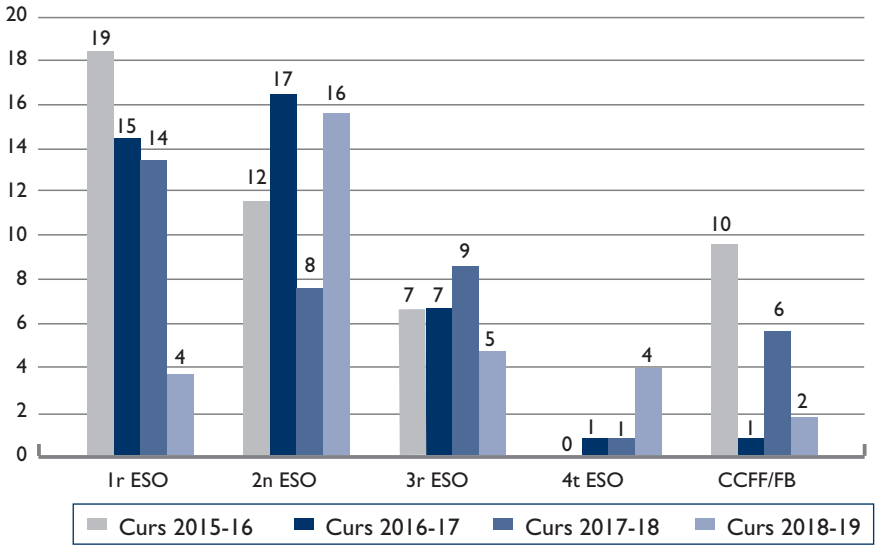
Per altra banda, tenim indicadors per mesurar i valorar les sancions del l'alumnat.

En finalitzar cada avaluació analitzem el nombre de sancions posades, el nivell educatiu on tenen lloc i la quantitat d'alumnes del centre que són sancionats. En els gràfics següents (Gràfic 2 i 3) podem observar l'evolució positiva que ha tingut el centre quant a la reducció significativa del nombre de sancions (tot i haver augmentat el nombre d'alumnat matriculat en el centre). També podem veure que el nivell on s'acumulen les sancions és als primers cursos d'ESO i que el nombre d'alumnat sancionat és mínim. No obstant això, hem de seguir treballant amb dinàmiques que afavoreixin un clima de centre que serveixi de model social, on el respecte i l'afecte siguin valors prioritaris en la convivència.

Gràfic 2: Nombre de sancions i alumnat sancionat per cursos acadèmics (1a avaluació)



Gràfic 3: Alumnat sancionat per cursos acadèmics (1a avaluació)



7. CONCLUSIONS

- El centre té evidències significatives de millora dels resultats i del clima de centre. Podem evidenciar que l'alumnat se sent part del seu procés d'aprenentatge, que està més motivat i que el professorat està molt implicat en la línia de centre. Els canvis efectuats cercant un enfocament globalitzat ens aporten una millora de l'aprenentatge.

- Quan s'inicia un procés d'innovació i millora, comptar amb una seqüència didàctica compartida per a la realització, per exemple, dels projectes és clau, però potser ha arribat el moment de revisar i diversificar aquesta seqüència per adaptar-nos als diferents mètodes globalitzadors identificats i que es duen a terme a l'IES.

- Després d'un temps de canvis cal aturar i revisar de nou el grau en què la terminologia és compartida per tot el claustre.

- Cal compartir amb el claustre la classificació dels mètodes globalitzats (amb els seus trets i fases més característics) per tal d'identificar de manera compartida els diferents mètodes desenvolupats en el centre o que es pretenen desenvolupar.

- També cal compartir amb el claustre les diferents fases per a l'ensenyament de les competències per tal d'identificar la seqüència didàctica que se segueix en les diverses unitats didàctiques.

- Una vegada la classificació i els mètodes siguin compartits pel claustre, cal revisar les fases que se segueixen en els projectes i en els blocs temàtics, per garantir conscientment les fases proposades en el marc teòric i que promouen un aprenentatge competencial.

- Per tal de garantir les característiques per al desenvolupament d'un ensenyament competencial, s'han d'incloure a la programació competencial creada en el curs actual com a producte de la formació en centre.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cabello, M. J. (2011). «La globalización en educación infantil: una forma de acercarse a la realidad». A *Pedagogía Magna*, 11, 189-195.

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. A Delors, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (91-103)*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Dumont, H.; Istance D. & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publications (Guia professional preparada per Jennifer Groff).

Pareja, J. A. (2011). «Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinaris». A: *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*, 26, 167-198.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Graó.

Zabala, A., Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

La millora dels aprenentatges i la seua sostenibilitat al CEIP Can Misses

Joan Amorós

What we want is to see the child in pursuit of knowledge,
and not knowledge in pursuit of the child.
George Bernard Shaw

RESUM

Aquest article pretén analitzar la transformació educativa del CEIP Can Misses, tot fent referència a aquells aspectes més transcendentals que l'anàlisi de les polítiques internacionals ha posat en evidència que són necessaris per a la sostenibilitat de les millores, i acaba fent una proposta basada en la pròpia experiència del centre, i sense abandonar dita relació amb l'anàlisi de diferents països, de quines són les passes a seguir per donar-li continuïtat i fer-la sostenible en l'àmbit de centre, de xarxa i de l'administració.

RESUMEN

Este artículo pretende analizar la transformación educativa del CEIP Can Misses, haciendo referencia a aquellos aspectos más trascendentales que el análisis de las políticas internacionales ha puesto en evidencia como necesarios para la sostenibilidad de las mejoras, y termina haciendo una propuesta basada en la propia experiencia del centro, y sin abandonar dicha relación con el análisis de diferentes países, de cuáles son los pasos a seguir para darle continuidad y hacerla sostenible en el ámbito de centro, de red y de la administración.

1. INTRODUCCIÓ

L'objectiu principal de qualsevol persona que es dediqui a l'ensenyament ha de ser que el seu alumnat tingui un procés d'aprenentatge millor. Però, què és millor? Fent una recerca global, i sense voler semblar reduccionistes, aquest *millor* el podríem definir com que els seus aprenentatges puguin ser aplicats en diferents contextos i que aquests tinguin el màxim de duració en el seu cervell. Tal com diuen Hargreaves i Fink (2008, 36) "la base de la finalitat educativa ha de ser l'aprenentatge, però no qualsevol aprenentatge, sinó un que sigui important, que s'estengui i perduri tota una vida".

Aquest objectiu és el que ha marcat el nostre trajecte professional, sempre sense oblidar dos aspectes que considerem inherents al concepte d'aprendre millor: les emocions dels infants i la inclusió de tot l'alumnat. Pensem, i les evidències científiques que es deriven dels estudis neurològics sobre com aprèn l'ésser humà així ho ratifiquen, que sense tenir present aquests dos factors la nostra tasca serà incompleta. No oblidem d'on venim i que com diu Sir Ken Robinson al pròleg del llibre de Richard Gerver, *Crear hoy la escuela del mañana* (p. 7), "El que necessitem és un nou paradigma per l'educació, en el sentit més estricte del terme. Els models industrials de l'educació són essencialment impersonals. La seua oferta educativa i els seus mètodes docents fan èmfasi en l'homogeneïtzació, al temps que promouen els estàndards a l'hora d'avaluar".

Malgrat que l'objectiu sembli clar, no podem dir que el camí sigui fàcil. Nombroses dificultats de diferent tipologia apareixen al llarg del trajecte. Intentarem analitzar aquest recorregut, amb els obstacles trobats, les diferents reelaboracions de la ruta i, com no, les millores obtingudes, per acabar amb una sèrie de propostes en tres àmbits per afavorir la sostenibilitat d'aquestes millores.

2. EL COMENÇAMENT: LIDERATGE DE L'EQUIP DIRECTIU

Amb l'objectiu clar de millorar els aprenentatges del nostre alumnat, l'arribada d'un nou equip directiu al centre el curs 07-08 va ser el punt de partida. Aquest va ser l'inici temporal, la sortida pedagògica, però varen ser els diferents referents que havien estat presents en la nostra formació inicial. Per situar-nos, la formació s'esdevé a la dècada dels noranta i, per tant, sota els referents de la LOGSE. Per aquesta raó, partíem d'unes teories refermades, malgrat que en la pràctica no estaven presents de forma estesa dins de les aules del nostre sistema educatiu:

- Globalització (Decroly).
- Aprenentatge constructiu (Piaget i Vigotsky).
- Pedagogia crítica (Freire).
- Aprenentatge significatiu (Ausubel).

Aquesta dicotomia teoria-pràctica tenia, per una banda, la universitat i la legislació marcant uns referents i unes formes de desenvolupar la nostra tasca professional i, per l'altra, la realitat d'unes pràctiques a les aules, d'una gran part dels docents i d'un sistema que seguien perpetuant mètodes basats en la transmissió, l'escàs esperit crític i la unidireccionalitat dels sabers.

A les teories esmentades, haguérem de sumar l'aparició de les competències bàsiques (CB). Com gairebé sempre, una explosió que es donava sobre els papers (legislació i normes), però que tenia serioses dificultats per arribar a les aules. S'havien d'incorporar les CB a les nostres aules, però sense una formació sobre com s'havia de fer perquè l'alumnat fos competent.

Amb aquestes característiques, l'equip directiu va impulsar la redacció de la nova Concreció curricular (CC) al curs 11-12, que va ser aprovada pel Claustre al mes de juny. Una CC que volia remarcar els aspectes esmentats en aquest apartat. I sempre sota la base d'aspectes clau com els que remarca el conegut com Informe Delours de la UNESCO (1996, 86):

> Les respostes tradicionals a la demanda d'educació, que són essencialment quantitatives i basades en el coneixement, ja no són adequades. No és suficient proporcionar a cada infant una reserva de coneixements a la qual, a partir d'aquest moment, pugui recórrer. Tota persona ha d'estar preparada per aprofitar les oportunitats d'aprenentatge que se li presenten al llarg de la vida, tant per ampliar els seus coneixements, les seues destreses i les seues actituds, com per adaptar-se a un món canviant, complex i interdepenent.

La CC feia uns canvis metodològics que tenien les característiques següents:

- Significativitat: les activitats s'han de construir atribuint significats, per tant, cal partir de situacions properes a l'alumne, perquè les relacionin amb allò que l'alumne ja sap, i s'assimili a la seva estructura cognoscitiva.

- Funcionalitat: tot aprenentatge ha de tenir un sentit quan s'apliqui en qualsevol context o situació diferent d'aquella en què va ser après i, a més, serviran per a aprenentatges futurs.

- Transferència: l'enfocament per competències ens permet desenvolupar habilitats per fer front a aquests entorns variables i per aprendre a continuar aprenent.

- Globalització: quant als mètodes, quant a les àrees, quant als aprenentatges. Els humans aprenem millor gràcies als lligams de diferents zones del nostre cervell. Aquesta interconnexió és el que fa que els aprenentatges es consolidin més.

- Flexibilitat: als agrupaments, a les àrees d'aprenentatge, als horaris, a les activitats. Així facilitarem un aprenentatge per a alumnat diferent, més ric i més integral.

- Obertura: major obertura del centre a l'entorn, a les famílies, a altres entitats. En definitiva, una permeabilitat dels procés d'E-A que afavoresqui els quatre aspectes inicials d'aquesta llista.

- Pensament crític: priorització de la reflexió, el contrast de les informacions i el pensament crític de l'alumnat, així com l'aplicació del coneixement, per tal de tenir un alumnat reflexiu i que proposi aspectes que millorin el món en què viuen.

- Diversitat d'eines: emprar diferents fonts d'informació i de documentació, tot potenciant la lectura i el tractament de la informació com a estratègies d'aprenentatge.

- Aprendre a aprendre: desenvolupar l'autonomia de l'alumnat i la seua capacitat per realitzar aprenentatges al llarg de tota la seua vida.

- Aprenentatge cooperatiu: que impliqués el procés d'E-A de l'alumnat, però també la forma de treballar al centre i d'establir relacions a la comunitat educativa.

Totes aquestes característiques eren les que havien de marcar el camí metodològic. No concretàvem que el procés d'E-A s'hagués de materialitzar mitjançant un mètode concret, sinó que s'indicava clarament que qualsevol mètode que complís aquests trets podria ser vàlid per obtenir l'objectiu, no ho oblidem, d'uns aprenentatges millors per al nostre alumnat.

D'aquesta manera, va quedar plasmat com s'havia de treballar al centre i quines característiques havia de tenir la metodologia a les aules. El que es pretenia era identificar com s'aprenia millor, per usar aquest coneixement en l'aplicació de metodologies el més adequades possibles a l'aula. Així, aquesta CC parla d'aprenentatge per projectes, de centres d'interès, d'aprenentatge per tallers, de racons d'aprenentatge, d'aprenentatge cooperatiu, de l'ús del joc i d'altres.

Paral·lelament, durant els diferents anys que varen continuar a l'aprovació d'aquesta CC, tot i seguint el principi de la "diversitat d'eines i fonts d'informació" abans esmentat, es va produir una reducció de llibres de text al centre. De forma progressiva i amb l'acord del claustre vàrem passar de tenir 10 llibres (i quadernets) a una reducció a 3.

Tot aquest procés va estar acompanyat per una sèrie d'activitats dins del centre, organitzades internament per afavorir el canvi: xerrades, visita de companys/es d'altres centres, sessions de treball amb tot el claustre i intercanvi d'experiències entre els docents.

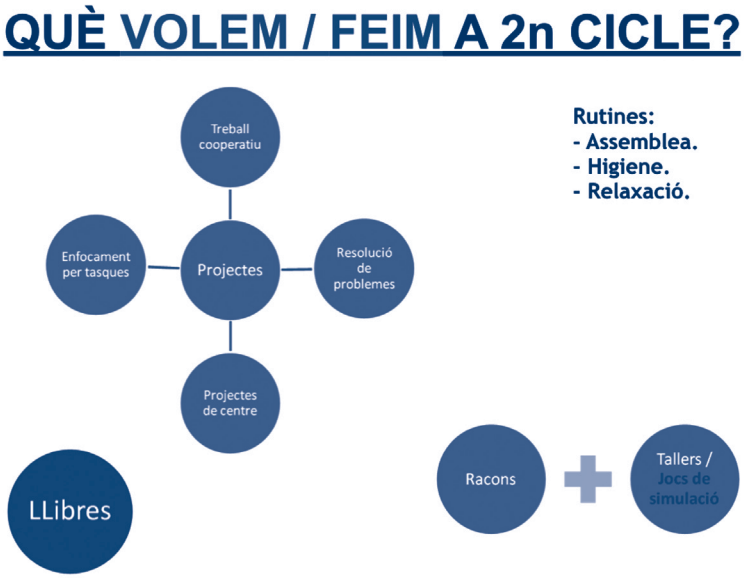
3. LES DIFICULTATS

Amb l'aprovació de la CC i les diferents activitats realitzades a nivell de claustre, pensàvem que la transformació del centre seria progressiva. El dia a dia, però, no mostrava que això fos així. Les principals dificultats que vàrem trobar els tres cursos següents a l'aprovació de la CC estaven relacionades amb la continuïtat dels mètodes clàssics d'E-A a les aules en gran part dels docents. Podíem observar una presència excessiva d'explicacions unidireccionals, falta de participació de l'alumnat, obviar l'element de motivació i interès entre aquest, i continuar amb activitats repetitives i sense contextualització. Malgrat s'anava prescindint dels llibres de text, se seguia fent una tipologia de fotocòpies molt similar a les propostes de les editorials. Això, lluny de culpabilitzar ningú, és una característica comuna del sistema educatiu segons hem pogut observar i compartir amb multitud de centres al llarg de la nostra experiència. La variabilitat de les circumstàncies que conviuen al centre fa que cada docent tingui una formació inicial i que cada docent tingui una visió de l'educació més enllà de teories. I sobretot, que es perpetuï el mètode d'ensenyament que els adults han rebut quan eren escolars. A banda d'aquests factors que acabem de mencionar (el pes de la tradició i de l'ensenyament viscut sobre la formació inicial del professorat o el desenvolupament de la investigació i la ciència), en analitzar diferents qüestions (què havia passat aquells tres cursos? Per què s'havia aprovat una CC que apuntava cap a uns mètodes sense fer-los efectius? Per què no es desenvolupaven a l'aula? Quines dificultats ho impedien? Quins problemes ens trobàvem?) es va arribar a les conclusions següents:

- Falta de formació respecte al que demanava la CC.
- Por o inseguretat per emprendre el canvi.
- Carència de referents al centre per realitzar un acompanyament en el procés.
- Manca d'una visió de conjunt quant al procés a seguir (seqüència didàctica, elements clau a les sessions, tipologia d'activitats...).
- La dificultat a conjugar les noves característiques dels mètodes amb el desenvolupament del currículum (per desconeixement d'aquest, per inseguretat normativa per motiu dels diferents canvis legislatius o per excessiva prescripció i llargària).
- Creença en altres mètodes d'ensenyament.

Tots aquests elements, extrets de la reflexió del dia a dia del centre, s'evidenciaren a les sessions de claustre que es varen fer a final del curs 14-15, en què mitjançant diferents dinàmiques es demanava als docents en quin punt de desenvolupament de la CC ens trobàvem, i com volia el claustre encarar el futur pedagògic del centre. Com es pot apreciar als quadres, dels aspectes metodològics que s'estipulaven a la CC a l'etapa de primària, majoritàriament no se n'estava desenvolupant cap i seguíem treballant amb el llibre de text o similar (fotocòpies). També sorprenia que, tres cursos després de l'aprovació de la CC, l'opinió generalitzada és que s'havia de caminar, justament, cap on indicava la mateixa CC.

QUADRE 1. MÈTODES EMPRATS / MÈTODES QUE VOLDRÍEM EMPRAR



Font: Elaboració pròpia

4. SOLUCIONS AL PROBLEMA

Arribats a aquest punt, urgia trobar solucions per seguir avançant com a centre. La primera passa l'havíem realitzada, tot detectant el problema i sabent quines eren les possibles causes. Ara era el moment de veure com podíem solucionar-lo i aquestes varen ser les propostes (veureu subratllats els aspectes que fan sostenibles les millores):

1. **Mesures internes:** es realitzaren algunes activitats que varen ser molt ben acollides pels docents i que ens varen servir per apreciar que, en alguns casos, no estàvem tan lluny de l'objectiu com pensàvem. Foren els anomenats claustres d'intercanvi d'experiències, en què dos o tres mestres compartien amb la resta pràctiques considerades d'èxit (perquè havien produït aprenentatges profunds i significatius o perquè havien despertat l'interès i la motivació dels infants). L'èxit d'aquesta iniciativa anava relacionada a observar com érem nosaltres mateixos els que estàvem implementant noves pràctiques al centre, i que no eren referents externs els que ens les proporcionaven. Això ens va permetre "animar el procés de generació d'idees i observar com la gent posava a prova algun dels seus suggeriments, iniciant així un procés d'investigació" (Gerver, 2012: 120).

   Al mateix temps, continuàrem amb un seguit de visites a altres centres on la intenció no era una altra que afavorir l'autoestima dels docents. En ocasions, no posar nom a allò que

estàs fent a l'aula o no veure reconegudes a les teues pràctiques aspectes innovadors fa que considerem allò nostre d'un valor inferior. Aquestes visites a centres de referència en innovació varen servir per reconèixer dins de les nostres aules pràctiques adequades en referència a la nostra CC i, per tant, fer sentir els docents més capacitats per al canvi. Havíem de sentir que podíem per realment poder.

2. **Formació permanent:** el tercer aspecte que va entrar en joc va ser la formació permanent del professorat. Aquesta formació permanent havia de ser en el centre per poder realitzar un desenvolupament professional contextualitzat, en equip i que partís de la pròpia realitat. En aquest aspecte va ser fonamental el nou equip del CEP d'Eivissa, i la seua forma de treballar. Basant-se en els treballs d'Olga Esteve sobre la pràctica reflexiva, l'equip del CEP realitza una formació en centres basat en el model de Construcció Compartida de Coneixements. Aquest model té vuit fases en què es desenvolupa tota una seqüència d'aprenentatge entre el professorat. Al quadre 2 podeu veure aquestes vuit fases, que han estat adaptades a sis pel CEP d'Eivissa a les seues formacions. Com diu Lambert (1998, 5-6), "El lideratge és una qüestió d'aprendre junts, de construir significat i coneixement en col·laboració [...]. Buscar i generar idees plegats; intentar reflexionar sobre el treball i entendre'l a la llum d'unes creences compartides i una nova informació; i emprendre accions que procedeixin d'aquestes noves interpretacions".

Quadre 2. Fases de la Construcció Compartida de Coneixements

PAS 1.	Presa de consciència de les pròpies maneres de veure les coses en relació amb l'objectiu de millora formulat o el tema que s'estigui treballant
PAS 2.	Interacció amb al tres docents i enriquiment mutu.
PAS 3.	Plantejament de preguntes d'auto diagnosi
PAS 4.	Consulta bibliogràfica, contrast amb experts nou enriquiment de les pròpies pràctiques
PAS 5.	Materialització d'una nova pràctica o estratègia d'aula (fruit del treball en el pas anterior)
PAS 6.	Experimentació de les noves pràctiques a diferents aules
PAS 7.	Valoració global del resultats de l'experimentació
PAS 8.	Avaluacló dels 'guanys' en relació amb el punt de partida i amb l'horitzó d'expectatives del Departament d'Ensenyament

Font: Olga Esteve

Un 90 % del claustre va realitzar aquest primer any de formació (15-16) en centre. La temàtica escollida va ser "Les metodologies basades en l'aprenent" i l'objectiu era ajudar el professorat a conèixer i desenvolupar millor la concepció de la CC i els mètodes que promulgava. L'extensió del títol va fer inabastable aquest objectiu i al llarg del curs escolar vàrem centralitzar la formació en l'aprenentatge per projectes i l'aprenentatge cooperatiu. Als dos cursos següents (16-17 i 17-18), també amb un percentatge del claustre proper al 90 %, el professorat va

decidir realitzar, conjuntament amb el CEP i la Universitat de Vic, la formació "Cooperar per Aprendre, Aprendre per Cooperar" (CA-AC), desenvolupada durant molts d'anys per Pere Pujolàs i el seu equip. Això ens va permetre especialitzar-nos en aprenentatge cooperatiu. Aquests dos cursos i gràcies al procés seguit en la formació, vàrem poder dur a l'aula i posar en pràctica molts dels aprenentatge realitzats. I no només això, es varen poder avaluar aquestes pràctiques. Saber el que havia funcionat, el que no, compartir-ho amb la resta de docents, i cercar solucions entre tots va ser part de l'èxit. Destaquem les dificultats trobades per adaptar l'aprenentatge cooperatiu a l'etapa d'infantil i que varen ser resoltes gràcies al contrast dels nostres coneixements amb el que feia un centre més experimentat, que ens va permetre identificar un aspecte clau: totes les pràctiques han de ser adaptades i contextualitzades a les característiques de l'aula. Sortir d'aquesta dificultat va ser molt gratificant, sobretot quan les docents de l'etapa es reunien per trobar plegades solucions a les dificultats. Adaptaren estructures cooperatives, contextualitzaren dinàmiques, feren seus els diaris de sessions o els noms dels encarregats/des de la classe. Combinaren activitats dels diferents àmbits i les transformaren, fent de la dificultat un punt fort a nivell de centre. Podeu veure al quadre 3 alguna de les adaptacions realitzades a l'etapa, amb excel·lents resultats pràctics.

Aquest curs 18-19, i segons l'acord del claustre, volíem realitzar una seqüència didàctica flexible però que ens permetés tenir un desenvolupament semblant a nivell de centre quant a treball per projectes. Per això, la formació demanada va ser "Aprenentatge per projectes amb aprenentatge cooperatiu", ja que volíem refermar alguns aspectes del treball cooperatiu i, sobretot, establir un lligam entre aquests dos mètodes. Una vegada començada la formació, ens vàrem adonar que abans d'establir una seqüència didàctica havíem d'establir un llenguatge comú a què enteníem per *projecte*. Justament, aquest és el fort de la formació en centres que realitza el CEP d'Eivissa. Tal com diuen Olga Esteve i Zinka Carandell a l'article "Construint coneixement de forma compartida" (Guix, 366-367, agost 2010):

> L'enunciat construir coneixement de forma compartida ens remet clarament a un subjecte plural. Aquest terme col·lectiu, però, no ens ha d'impedir veure allò que, d'una altra banda, és evident, i és que un grup el conformen individus. Per tant, no ens referim al fet que un grup de docents arribi a uns resultats d'avenç en el coneixement, sinó a la circumstància que aquests resultats siguin fruit de les aportacions de tots i cadascun dels seus membres.

Gràcies a aquesta reflexió, de la formació del present curs han sortit dos documents: el previst de "Seqüència didàctica de l'aprenentatge per projectes" i un segon, no previst, d'"Aspectes comuns de l'aprenentatge per projectes al CEIP Can Misses". Paral·lelament, tots els aspectes abordats durant els darrers dos cursos quant a aprenentatge cooperatiu s'han vist recollits per la Comissió d'Innovació al document "L'aprenentatge cooperatiu al CEIP Can Misses", tot establint una sèrie de mínims a aplicar a les aules per part del professorat. Tots tres documents han estat revisats i aprovats al claustre i passaran a formar part del Projecte Educatiu del Centre. Així s'estableix un lligam imprescindible entre el que s'ha fet a la formació i el que queda en forma de document de centre, com a manera que els canvis introduïts siguin adoptats per tot el professorat del centre i el que hi arribi en propers anys.

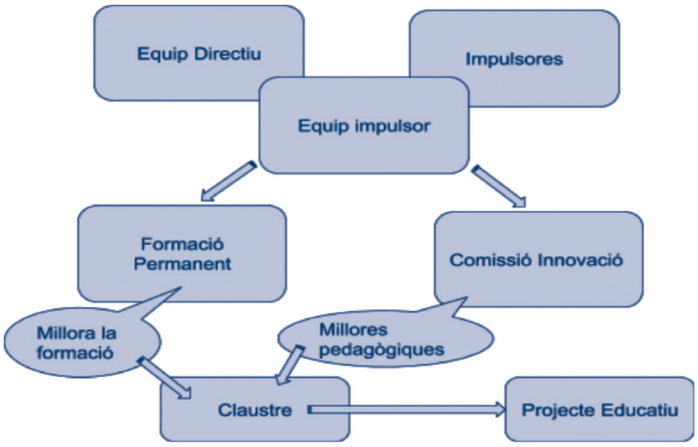
Quadre 3. Adaptació de l'aprenentatge cooperatiu a infantil

Elaboració pròpia

3. Equip impulsor de centre

Un altre factor que complementaria el procés és la distribució del lideratge al centre. Aquesta distribució es podria resumir amb una frase que John Dewey va escriure fa més d'un segle (1906: 123): "L'educació pública s'hauria d'organitzar perquè tot docent hagués de tenir una forma regular i representativa de registrar el seu judici sobre assumptes educatius d'importància, amb la seguretat que aquest judici afectés d'alguna manera en el sistema educatiu". Diferents estudis capdavanters al respecte (Leithwood, Jantzi i Steinbach, 1999; Leithwood i Jantzi, 2000; Silins i Mulford, 2002) han demostrat que el lideratge reporta beneficis si és distribuït. L'objectiu final, com mostren Hargreaves i Fink (2006:122), és que "qualsevol que siga el punt de partida, l'objectiu darrer del lideratge sostenible és que, amb temps, la immensa majoria de centres educatius es convertesquin en comunitats professionals d'aprenentatge que constituesquin sòlides cèl·lules de la millora que abasti tot el sistema". Una nova formació específica del CEP d'Eivissa ha permès avançar en aquest aspecte. Tres docents del centre han après diferents aspectes sobre com dinamitzar els equips impulsors de centre. La pretensió final és compartir el lideratge per poder desenvolupar qualsevol aspecte pedagògic, de canvi, millora o transformació, de forma autònoma en el centre, que aquests siguin sostenibles i que perdurin en el sistema més enllà de les persones. L'equip directiu comparteix part de les seues funcions amb dues docents, encarregades de la formació permanent i de la innovació i transformació a nivell de centre. La primera ja s'ha encarregat de desenvolupar sessions autònomes de formació permanent al centre amb resultats excel·lents i amb una valoració força alta per part del claustre. La segona és l'encarregada de coordinar la Comissió d'Innovació, formada per 11 docents del centre, que també ha complert amb escreix els seus objectius per aquest curs i que consolida la distribució del lideratge. Això permet una compartimentació de responsabilitats, una reducció de la sobrecàrrega de feina, una major implicació, una interpel·lació als docents i una bona acceptació del que es decideix perquè una major part del claustre ha format part del procés.

Quadre 4. Lideratge distribuït al centre



Elaboració pròpia

4. **Pla d'Innovació Pedagògica:** mitjançant la convocatòria per formar part dels centres amb Projecte d'Innovació Pedagògica de la Conselleria d'Educació, vàrem poder recollir tot el que es feia al centre, ordenar-ho i visualitzar els objectius que hauríem d'aconseguir a dos cursos vista. El nostre centre va ser admès en la convocatòria del curs 17-18, i això ens ha permès formar part d'aquesta xarxa tan necessària per a la transformació del sistema. Per altra banda, això ens ha proporcionat dues obligacions que han estat un èxit rotund. Estam parlant d'un dels aspectes que ja havíem esmentat anteriorment, les visites a altres centres, i del que seria un altre aspecte a destacar en el nostre procés i en la sostenibilitat del canvi, l'observació entre iguals (OEI). Els avantatges que destaquen els docents d'aquest recurs de formació són:

   - És una formació que no implica temps fora de l'horari lectiu.
   - És una formació que no requereix cap inversió econòmica per a l'Administració.
   - Trobem gran quantitat de literatura a l'abast, que inclou documentació.
   - Hem tingut l'acompanyament de la UIB i del CEP d'Eivissa.
   - S'han posat al nostre abast els diferents documents necessaris i s'ha fet una formació específica.
   - S'ha realitzat una adaptació en claustre dels diferents documents que en són necessaris, que han permès conèixer-los per avançat, treballar sobre ells i contextualitzar-los al centre i a la seua metodologia.

Hem de remarcar que tal com hem vist als informes TALIS (Teaching and Learning International Survey), elaborats per l'OCDE a partir d'enquestes al professorat, de 2013 i 2018, aquesta mesura està poc desenvolupada a l'Estat espanyol. Al recent informe corresponent al 2018, només el 19 % dels docents es formen amb activitats basades en l'aprenentatge i OEI, sent la proporció més baixa entre tots els països participants, que se situa en el 44 % de mitjana. Aquest informe adverteix, a més a més, que aquest baix percentatge és més significatiu quan el 80 % del professorat dels països de l'OCDE creu que la formació permanent que més influència ha tingut sobre la seua feina és la que s'ha basat en la col·laboració entre iguals.

Només podem que corroborar aquesta afirmació, segons hem vist a les avaluacions realitzades al centre aquests dos cursos sobre l'OEI. Els docents la consideren una eina molt potent de formació permanent i un element que permet un desenvolupament professional real i útil.

PROPOSTES PER A LA SOSTENIBILITAT

Tenint en compte tot el que hem exposat fins ara, podem afegir una proposta per aconseguir la sostenibilitat de les millores educatives, que afavoreixen que els processos puguin mantenir-se al llarg del temps. Aquesta proposta la dividirem en tres nivells: centre, xarxa i administració.

Centre:

- Planificar el relleu dels lideratges dins del centre ("La millora sostenible i la col·laboració amb ella per part dels directors s'ha d'avaluar en períodes de diversos anys i quan hagi

ocupat el càrrec de director/a diverses persones, no només una o dues" (Hargreaves i Fink, 2008: 61).

- Millorar la consolidació dels canvis que s'introdueixen a nivell de centre, perquè aquestes transformacions puguin enfortir el funcionament del centre i el professorat.

- Establir unes tutories o un acompanyament pel professorat nouvingut. S'ha de realitzar una tasca conscient i precisa perquè el professorat que arriba al centre pugui adaptar-se i conèixer progressivament el funcionament d'aquest i la metodologia que du a terme.

- Planificar amb més antelació aquelles reunions que hagin d'acabar en la presa de decisions sobre aspectes importants en la vida pedagògica del centre.

- Acompanyament i supervisió en la continuïtat de la posada en pràctica de les noves decisions per afavorir que es consolidin entre el professorat.

Xarxa:

- Augmentar el nombre de centres que formen part de la xarxa PIP, o bé implementar algun altre tipus d'organització per poder seguir creixent com una comunitat enxarxada per aconseguir un canvi profund en el sistema.

- Estades pedagògiques: iniciar aquest nou projecte implementat des de la Conselleria, on compartirem diferents docents entre centres per un període de 5 dies. Analitzar el funcionament d'aquestes estades i veure quina repercussió tenen a nivell de centres.

- Incidir en l'Administració a nivell de xarxa, per ser capaços que totes aquelles millores que s'estiguin evidenciant amb millors aprenentatges puguin ser refermades als centres mitjançant mesures que la mateixa administració ha de fer possible.

- Consolidació de les associacions professionals o similars. Aquesta legislatura han aparegut l'Associació Professional de Docents d'Eivissa (APDE) o el tan necessari Col·legi Professional de Docents de les Illes Balears. No hem d'oblidar que "El desenvolupament de les xarxes de docents millora la qualitat de la formació", entre d'altres millores (Rubistein i McCarthy, en "Reforming public school systems through sustained union-management collaboration"). O que "la quarta via crearà i renovarà les associacions de professors [...] per acceptar el desig públic d'una professió que té pel benestar dels infants com a eix principal d'aquesta vocació" (Hargreaves i Shirley, 2012: 136).

Administració:

- Quota de docents: augment d'hores de coordinació. Canvi d'estructura en la dotació d'hores (si volem un sistema innovador, hem de procurar hores de coordinació entre docents per desenvolupar metodologies actives i hores extra per la reducció de ràtios que

impliquen els nous mètodes, com ambients/espais o tallers). A més, s'ha de tenir en compte que si volem un lideratge distribuït (mitjançant equips impulsors o d'assessors) s'ha de disposar d'hores reals per treballar en la millora pedagògica del centre.

- Canvi en el currículum, cap a un de competencial, menys prescriptiu i més curt. Poder contextualitzar-lo al centre amb més facilitat.

- Una inspecció "pedagògica", que entri a les aules dels centres, que acompanyi en el canvi, però que també supervisi aquells docents que no respecten els projectes educatius o les metodologies acordades en claustre pels centres. S'han de formar específicament en metodologies actives i basades en l'aprenent. L'augment en el cos d'inspectors és fonamental per poder arribar-hi, però també la formació de la inspecció per poder realitzar de forma adequada aquest acompanyament i supervisió.

- Canvi en el ROC (Reglament Orgànic de Centres):

  - Provisió de places als centres: mitjançant una comissió específica o el mateix Consell Escolar, s'ha de tenir més poder en l'elecció dels membres del claustre. S'han de poder perfilar places en funció del Projecte Educatiu i tenir un marge en l'elecció. Podem afegir en aquest punt el canvi del sistema d'oposicions (i amb més ambició, canvi radical del concepte actual del funcionariat, sense passar avaluacions serioses, estipulades i vinculants).

  - Horari i àrees: canviar la concepció d'una hora, un docent, una àrea. S'ha de donar la possibilitat de globalitzar els horaris, com ja passa en l'actualitat de forma no normativa. Molts de centres treballen amb metodologies on es barregen les àrees i és absurd mantenir un horari compartimentat.

  - Adaptabilitat dels informes avaluatius: si cada centre té un PEC no és de lògica que tots hàgim d'emplenar els mateixos informes. Tampoc és molt adient haver de valorar el nostre alumnat numèricament, lluny d'una avaluació competencial, processual i individualitzada.

  - Secundària: és on més canvis s'haurien d'introduir. Per començar, canviar les hores de permanència al centre i equipar-les a les 30 de primària. Així, el segon canvi que ara proposem seria més factible, que seria caminar cap a un canvi organitzatiu on es treballi per equips docents i per àmbits, i no per departaments. Les hores disponibles de coordinació són fonamentals, i això també seria beneficiós per deixar la concepció abans esmentada d'una hora, un docent, una àrea.

Per acabar amb les propostes, i sense sortir de l'esfera de l'administració, és fonamental que des dels poders polítics es realitzi el canvi més important: un canvi de paradigma que des de plataformes educatives (Illes per un Pacte, IxP, o Associació Professional de Docents d'Eivissa, APDE) fa anys que venim reivindicant: "Els propòsits que defineixen una visió futura de la societat no haurien d'estar

decidits exclusivament pels governs. Són una qüestió de compromís públic de ciutadans i membres de la comunitat, i de líders que puguin elevar l'esperit públic". (Hargreaves i Shirley, 2012: 119). Ho exemplifiquen amb l'Associació de Professors de California, que va realitzar un canvi des de l'antiga política de protegir els drets dels seus membres fins al canvi positiu per beneficiar en l'aprenentatge dels estudiants; amb l'Associació de Professor d'Alberta, que pressionà el govern provincial perquè deixés el rendiment de comptes i passés a donar importància a una responsabilitat professional per augmentar plegats la qualitat de l'ensenyament; amb la xarxa "Empowerment schools", de Nova York, on escoles i docents tenen més autonomia a canvi d'acomplir amb les quotes de rendiment que estableix el govern; o amb la Federació de Professorat d'Ontario, que ha estat dotada pel govern provincial de milions de dòlars per donar suport i desenvolupar el desenvolupament professional (p. 136).

Això implica una presa de decisions compartida entre el governants i els professionals, sense deixar de banda les famílies, tot sobre uns arguments pedagògics i científics demostrats, que doti el sistema d'una estabilitat dels elements de desenvolupament (duradors, profunds i sostenibles). Sense aquest canvi, seguirem en l'etern "efecte pèndol" que ens du a canviar de polítiques cada vegada que hi ha un canvi en els poders polítics. Uns canvis que massa sovint no tenen cap base pedagògica mínima. Si no assegurem aquesta continuïtat basada en els criteris de presa de decisió compartida, molt ens temem que seguirem en un sistema precari, obsolet, apedaçat i més a prop de visions polítiques allunyades de la realitat educativa que d'un vertader i cada vegada més necessari canvi educatiu. I no oblidem les paraules amb les quals volem tancar aquesta article. No les oblidem, ara estem començant a viure el cansament després d'una època d'efervescència i hem d'estar atents al problema que podria suposar la falta de sostenibilitat dels canvis: "La part més dura del canvi educatiu no és com començar, sinó com fer-lo durar i estendre'l" (Hargreaves i Shirley, 2012: 141).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Delors, J.; Al Mufti, I.; Amago, A.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremeck, B. i col·laboradors (1996). "Learning: The treasure whitin". *Report to UNESCO of the International Comission on Education for the XXI century*. Paris: UNESCO.

Dewey, J. (2008). *Democracy and education. The middle words, 1889-1906*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Esteve, O. i Carandell, Z. (2010). "Construïm coneixement de forma compartida". *Revista Guix*, 366-367.

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana*. SM.

Hargreaves, A. i Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete prinicpios para el liderzgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ed. Morata.

Hargreves, A. i Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid Morata.

Hargreaves, A. i Shirley, D. (2012). *La cuarta via*. Barcelona: Octaedro.

Lambert, L. (1998). *Building capacity in schools*. Alexandria: Association for Supervision and Currículum Development.

Rubistein, S. i McCarthy, J. (2011). *Reforming public school systems through sustained union-management collaboration*. Washington DC: Center for American Progress.

OCDE (2019). *Talis 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners*. Volume I.

L'experiència de Mira, Monti-sion imaginant, renovant l'aprenentatge

Rafael Barceló

Cap a un nou model pedagògic. Fidels al que som, ens renovem mitjançant un model per alumnes que aprendran a descobrir... Preparats per a un món on viure.

RESUM

Aquest article vol descriure el procés de planificació i implantació del model MIRA —Monti-sion imaginant, renovant l'aprenentatge— al col·legi Monti-sion de Palma. Un canvi sistèmic de model educatiu en un col·legi catalogat de tradicional i academicista.

RESUMEN

Este artículo pretende describir el proceso de planificación e implantación del modelo MIRA —Montesión imaginando, renovando el aprendizaje— en el colegio Montesión de Palma. Un cambio sistémico del modelo educativo en un colegio catalogado de tradicional y academicista.

1. INTRODUCCIÓ

El col·legi Ntra. Sra. de Monti-sion és un centre educatiu de la Companyia de Jesús, obert l'any 1561 i que s'ha mantingut en funcionament malgrat les diverses expulsions i supressions que la Companyia de Jesús ha sofert al llarg d'aquests segles.

La circumstància de ser el centre educatiu més antic de la nostra Comunitat, amb més de 450 anys, condiciona diversos aspectes del centre com ara: expectatives pels resultats acadèmics, famílies d'alumnat amb llarg recorregut al col·legi… que es tradueixen en uns bons resultats acadèmics i en un nombre elevat de sol·licituds.

Per què, idò, iniciar un canvi sistèmic del nostre projecte educatiu? Aquesta és la pregunta que es formulen els més escèptics: un centre amb aquesta trajectòria, amb unes condicions de matrícula i de resultats força estables i amb un estil pedagògic contrastat ha d'embarcar-se en un canvi de model?

La nostra història en aquest procés de reflexió pedagògica s'inicia amb la referència de les competències bàsiques que es fa a la LOE. Primer l'equip directiu del centre i després els equips docents ens adonem de l'oportunitat que suposa el treball d'aquestes competències per tal d'aconseguir un aprenentatge basat en el propi alumne/a, tal com descriu el nostre ideari. Iniciem en aquest moment una aposta decidida per treballar tasques d'aprenentatge significatiu, i els assignem un valor mínim del 50 % de la nota de cada matèria/mòdul a les etapes de primària, ESO i cicles formatius. Aquesta decisió suposa un canvi d'estructura i de mentalitat, ja que ens obliga a revisar totes les nostres metodologies, quines dinàmiques de l'aula es poden considerar significatives, ens força a cercar recursos nous, a aprendre a rubricar, a pensar en equips de treball, en aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu… Per descomptat que ens equivocàrem, de totes les formes possibles, però la dinàmica d'assajos i errors, unida a la capacitat de crear tallers de metodologies entre iguals (personal docent), ens aportà un bagatge i una experiència sense la qual no podríem haver afrontat aquest canvi metodològic.

Simultàniament es va fer una aposta per a la introducció de les TIC al centre, amb formació interna, aposta per G Suite per Educació, dotació individual per a cada docent, infraestructura wifi, digitalització de les aules… També suposà un esforç d'actualització al professorat, però resultà imprescindible per al canvi que havia de venir.

Arribà un moment en el qual aquesta duplicitat de sistemes —mantenir per una part un sistema tradicional, amb proves objectives, horaris fixos i distribució per matèries, i per l'altra una dinàmica d'activitats d'aprenentatge significatiu a totes les matèries, però sense la possibilitat d'una flexibilitat horària o una coordinació entre les matèries i mòduls— produí sensacions contradictòries entre el personal docent, alumnat i famílies. És cert que els resultats de les proves diagnòstiques tant a nivell IAQSE com PISA havien millorat al llarg dels anys d'implantació, i també és cert que s'havia incrementat l'autonomia, la capacitat de feina en equip i la presa de decisions del nostre alumnat. Però, simultàniament, hi havia sensacions d'angoixa, dificultats per mantenir ritmes, acumulació de tasques en moments puntuals… A més, el mateix alumnat ens ho demanà obertament quan se'ls va plantejar com s'imaginaven el seu col·legi en un futur proper.

Tot això, unit a la presència de personal del centre en els equips de reflexió pedagògica dels centres de jesuïtes de la província d'Espanya, ens permeté reflexionar cap on havia d'anar la nostra línia educativa, i finalment l'equip directiu del centre considerà pertinent la incorporació de les directrius d'innovació pedagògica que la Companyia de Jesús, mitjançant EDUCSI[1] (2017), havia plantejat per als seus centres en el document «A dónde vamos y a qué».

La intenció era clara: introduir un canvi sistèmic i disruptiu en el centre, començant per garantir el lideratge pedagògic, creant equips d'alt rendiment, formant el professorat, transformant els espais, controlant els temps i horaris per adaptar-los a les activitats dissenyades, apostant per la codocència i prioritzant continguts, per tal d'arribar a un canvi metodològic. L'experiència dels darrers anys ens indicava que innovar havia de significar una nova manera de fer les coses que s'intuïa més productiva i profitosa per als alumnes. Una innovació havia de substituir pràctiques anteriors. Innovar en educació havia de significar renovar, això és: substituir les antigues pràctiques per noves maneres de procedir.

D'aquí neix **MIRA, Monti-sion imaginant, renovant l'aprenentatge.**

El model MIRA al Monti-sion

El model MIRA se centra en quatre dimensions:

> **Temps.** La majoria de centres funcionen en l'actualitat amb unes distribucions d'horaris rígides i pràcticament inamovibles. Això obliga a adaptar les activitats d'aprenentatge a l'horari preestablert. En realitat hauria de ser al contrari, que l'horari s'adapti per fer possibles les activitats dissenyades. Per aquest motiu plantegem un nou model que permeti la flexibilitat horària, amb treball simultani de diversos docents a l'aula i la modificació de l'actual distribució de matèries.

[1] Educació no universitària de la Companyia de Jesús.

Espais. L'arquitectura del nostre centre era similar, per no dir idèntica, a la de fa més de cinquanta anys. Aquesta arquitectura permet garantir que els professors ensenyin, però no és la més adequada perquè els alumnes aprenguin i siguin els protagonistes del seu aprenentatge.

Considerem molt important disposar d'espais amplis, alegres i polivalents, ben il·luminats, on el renou es minimitza. Aquests espais han de permetre un tipus d'activitats en què el protagonisme passa del professor a l'alumne.

Imatge 1. *Aula de secundària*

Una manera de potenciar la introducció de certes innovacions és canviar l'arquitectura de les aules de manera que permetin i facilitin les agrupacions flexibles de l'alumnat, cercant elements ergonòmics que fugin del treball individual i tradicional.

Nou estil d'ensenyament aprenentatge, basat en un nou rol del professor.

Si la nostra pretensió és l'educació integral dels nostres alumnes, el professorat no pot limitar-se únicament a l'exposició oral, l'explicació i la correcció d'exàmens. Tot el contrari, ha d'afavorir actituds de recerca, de descobriment guiat, d'aprenentatge autònom en definitiva.

Imatge 2. *Aula de primària fent un projecte*

Els nostres alumnes han de poder accedir a una educació molt més personalitzada i amb un major acompanyament que els ha de permetre descobrir la seva veritable vocació en aquesta societat així com créixer en la seva interioritat.

Amb MIRA volem passar de ser un *centre d'ensenyament* a un *centre d'aprenentatge*, on l'alumne ha de ser el protagonista d'aquest aprenentatge. Cercam alumnes amb competències per a aquest segle XXI.

Noves metodologies d'aprenentatge

Preferim aquelles metodologies que cedeixen el protagonisme als alumnes. Sens dubte aquesta és la millor manera de motivar-los. Volem que els aprenentatges dels nostres alumnes siguin el més significatius possible. Això ens fa augmentar la dosi d'aprenentatge per descobriment. Alguns aprenentatges requereixen una memorització dels continguts. L'important és decidir i prioritzar què s'ha de memoritzar.

És important que les metodologies que utilitzem ens ajudin a atendre millor la diversitat. La varietat metodològica evidentment ens ajuda. Utilitzem aquelles metodologies que ens permeten treballar millor les expressions oral i escrita en totes les llengües. Preferim les metodologies que ens faciliten el treball i l'avaluació de les competències clau. Treballem amb les metodologies que permeten tenir en compte les intel·ligències múltiples i les destreses d'aprenentatge.

Les metodologies que incorporem exigeixen la utilització de les TIC com a eina d'aprenentatge per obtenir informació, per transformar-la en coneixement, per elaborar-lo, utilitzar-lo i expressar-lo adequadament.

Sens dubte, prioritzem aquelles metodologies que comuniquen i permeten treballar determinats hàbits, actituds i valors. Per això apostem per l'**ABP** (aprenentatge basat en projectes) i el **treball cooperatiu**.

El curs 2016-2017 va ser quan iniciàrem aquest camí, amb molts dubtes i interrogants al començament:

- Es podria fer un canvi arquitectònic? Quina opinió en tindria l'IBISEC?
- Tindríem l'autorització de la Companyia de Jesús?
- Hi hauria problemes amb la Conselleria, ens autoritzarien el model?
- A quins cursos iniciaríem el canvi?
- Quines matèries i mòduls entrarien en els projectes? Quins deixaríem fora?
- Com s'havia de fer la distribució i formació del professorat?
- Quina estructura horària seria la més adient?
- Com es comunicaria a les famílies?

Es formà un equip tractor, l'equip d'innovació, amb una sèrie d'hores setmanals per poder-se reunir de forma efectiva i, en pocs mesos, s'anà perfilant l'estructura de MIRA. Arribà el torn de configurar els equips docents, la seva formació, de l'elaboració del projecte arquitectònic, de la comunicació del model als grups d'interès, de l'elecció del mobiliari… tot això en un curs acadèmic.

Imatge 3. *Passadís de secundària*

El curs 2017-2018 implantàrem MIRA a 1r, 2n i 3r EP, a 1r d'ESO i a tots els cicles formatius. En el curs actual hem crescut fins a completar tota la primària i 2n d'ESO, iniciant també una prova pilot a 1r de batxillerat.

MIRA ha significat nombroses modificacions pel funcionament habitual del centre, entre les més significatives es poden destacar:

- Desaparició dels llibres de text i de les llicències digitals.
- Priorització de continguts (Perkins, 1997).
- Creació de tots els materials didàctics, emprant per això G Suite per Educació.
- Desaparició de les pissarres tradicionals.
- Incorporació d'equips informàtics Chromebook a partir de 3r EP.
- 12 h setmanals dedicades a projectes multidisciplinaris, amb grups de 50 alumnes i tres professors.
- Aplicació de l'ABN (algoritmes basats en els nombres) com a mètode de treball de la competència matemàtica.
- Modificació dels espais/classe, amb utilització d'envans mòbils per aconseguir sales àmplies on poder integrar tot un grup treballant de manera cooperativa.
- Potenciació de la comprensió i expressió oral i escrita amb la incorporació de dinàmiques específiques en els horaris de cada curs.
- Introducció de graderies a les aules, com a lloc de lectura informal, zona d'audiència, d'assemblea, d'inici i tancament del dia...

Aquests dos primers cursos han estat molt intensos, han requerit adaptabilitat per part dels equips docents i directius, aprendre a viure en una incertesa constant, a conviure i respectar les dinàmiques i ritmes d'altres docents dins l'aula, hem hagut de canviar hàbits, eliminar manies i costums i,

sobretot, aprendre a ser flexibles. Si unim tot això a la creació de tots els materials didàctics, es poden entendre moments puntuals de crisi, resolts per la bona disposició dels equips docents.

Imatge 4. *Àgora.*
Espai que permet la reunió de diverses aules i facilitar dinàmiques

Pel que fa a l'alumnat, la gran diferència detectada respecte a la metodologia tradicional són les emocions. La forma d'involucrar-se dins una dinàmica, la motivació en la realització de les tasques, allò que conten quan arriben a casa… És cert que s'han prioritzat continguts, però també ho és que aquells que es treballen (els mateixos que abans al llarg de l'etapa) es consoliden i s'aprenen de forma significativa.

Actualment encara no comptem amb resultats externs de proves diagnòstiques, però sí amb les valoracions internes dels equips docents, les quals són força positives atès que els continguts treballats queden assolits.

També cal destacar que, quan més grans són els alumnes, més possibilitat de sorpresa hi ha en els productes finals dels projectes. Els projectes de CF (cicles formatius) ens han meravellat pel que fa a l'impacte social que han tingut. Com a exemples: la col·locació de la primera Stolpersteine a Mallorca, campanyes publicitàries per a AFEDECO, campanyes de conscienciació amb finalitat social i ecològica...

2. CONCLUSIONS

MIRA ha suposat un regal per a la nostra comunitat educativa, per aquest motiu no hem tingut cap dubte a mostrar-ho a tots aquells que ens ho han demanat, compartint la nostra trajectòria, el nostre procés formatiu, les dificultats que hem trobat i les nombroses sorpreses agradables que han anat apareixent. Considerem que no hi ha volta en aquest procés de transformació educativa, i animem la resta d'institucions educatives a cercar el seu propi model de canvi per tal de formar l'alumnat amb les competències d'aquest segle XXI. Animem també l'administració a ser imaginativa, no posant traves a les innovacions i donant-hi suport organitzatiu. A vegades sembla contradictori el discurs de donar suport a dinàmiques innovadores des de referents normatius i burocràtics totalment inflexibles.

MIRA
MONTI-SION *imaginant, renovant l'aprenentatge*

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

EDUCSI (2017). ¿A *dónde vamos y a qué? Innovación y renovación*. Comisión de Educación de la Compañía de Jesús Provincia de España. Madrid: abril.

Jesuïtes Educació (Fundació) (2016). *Transformando la educación* [cuadernos]. Barcelona, España: Fundació Jesuïtes Educació.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

"Joieria Gràfica", un projecte creatiu de l'Escola d'Art de Menorca

Neus Vidal

RESUM

El projecte "Joieria Gràfica" és una proposta innovadora i creativa que es va fonamentar en el treball en equip i en la coordinació entre els dos cicles formatius d'arts plàstiques i disseny que s'imparteixen a l'Escola d'Art de Menorca i que pertanyen a diferents famílies professionals: Procediments de joieria i Assistència al producte gràfic imprès (APGI).

Va néixer arran de l'experiència prèvia en coordinacions interdisciplinàries i de la formació d'un grup professors en el Programa de Formació i Transferència d'Impuls a les Competències Socials i Creatives (ICSCrea). Els resultats del projecte es van presentar al Congrés d'Innovació Educativa de les Illes Balears.

RESUMEN

El proyecto "Joyería Gráfica" es una propuesta innovadora y creativa que se fundamenta en el trabajo en equipo y en la coordinación entre los dos ciclos formativos de artes plásticas y diseño que se imparten en la Escuela de Arte de Menorca y que pertenecen a diferentes familias profesionales: Procedimientos de Joyería y Asistencia al Producto Gráfico Impreso (APGI).

Nació a raíz de la experiencia previa en coordinaciones interdisciplinares y de la formación de un grupo profesores en el Programa de Formación y Transferencia de Impulso de las Competencias Sociales y Creativas (ICSCrea). Los resultados del proyecto se presentaron en el I Congreso de Innovación Educativa de las Islas Baleares.

1. INTRODUCCIÓ

"Joieria Gràfica" va néixer a l'Escola d'Art de Menorca, un centre petit, molt familiar, format per un claustre de 17 professors i 130 alumnes on s'imparteixen el batxillerat artístic i dos cicles formatius d'arts plàstiques i disseny de diferent perfil professional:

- Procediments de joieria artística, molt més artesà, on es coneixen les tècniques decoratives i els processos bàsics de la joieria i bijuteria com per exemple l'encastat, l'esmalt, la fusió, la microfusió...

- Assistència al producte gràfic imprès (APGI), de la família professional Comunicació Gràfica i Audiovisual, de perfil més informàtic i digital en el qual s'ensenyen els processos de preimpressió dins l'àmbit de les arts gràfiques a través de programes d'edició professionals de disseny gràfic.

Des de feia uns anys, l'escola tenia una gran experiència a fer coordinacions entre mòduls d'un mateix cicle, ara bé no havíem treballat mai en la metodologia de projectes. En el cas del cicle de Joieria es buscava, per exemple, la creació de joies amb una clara inspiració en artistes (Miró, Chillida...), estils (Egipte, Art Nouveau...) o tècniques (marqueteria) que es treballaven en diversos mòduls com

Història de l'Art, Dibuix Artístic, Dibuix Tècnic, Volum i Taller de joieria. Per la seva banda, en el cas del cicle d'APGI les coordinacions es feien entre els mòduls d'Autoedició, Mitjans Informàtics, Fotografia i Disseny per a elaborar la maquetació de revistes, tríptics, logotips o altres encàrrecs per empreses o entitats reals (maquetació de la revista de l'EOI, logotips Fundació Rubió...).

Amb la idea de fusionar aquesta experiència prèvia, fomentar la creativitat dins els nostres ensenyaments professionals i impulsar la cooperació entre el professorat i l'alumnat mitjançant projectes innovadors, l'Escola d'Art de Menorca va apostar per adherir-se al Programa de Formació i Transferència d'Impuls a les Competències Socials i Creatives (ICSCrea), de la Conselleria, en el qual van participar quatre professors: Pablo Pinedo (professor del Taller de joieria), Alícia Reus (professora de Fotografia), Josep Pañella (professor de Disseny i Dibuix Tècnic) i Neus Vidal (professora d'Història de l'Art), que van liderar posteriorment el projecte "Joieria Gràfica".

2. LA FUSIÓ DE LA JOIERIA I DE LA IMATGE

"Joieria Gràfica" es va centrar en la col·laboració entre l'alumnat i el professorat dels dos cicles formatius amb l'objectiu de potenciar la creativitat, la innovació i el treball en equip. Els seus objectius pretenien assolir competències generals i específiques del perfil professional dels dos cicles de grau mitjà que s'imparteixen a l'escola i fomentar noves metodologies d'aprenentatge.

Imatge 1.
Alumnes de Joieria i APGI treballant amb la peça final

El treball es va fer en petits grups, formats per l'alumnat de Joieria i d'APGI de tots els nivells i durant un total de 5 sessions de dues hores, ja que el projecte no s'havia programat des de principi de curs i es va adaptar a la temporalització per poder fer la posterior transferència del curs. Després de diverses propostes es va definir la peça final que els alumnes van realitzar emprant tècniques específiques dels dos cicles: una peça artística, un collage tridimensional dins uns marcs de fusta, en el qual es van integrar elements fets amb la tècnica de fusió en terra Delf i imatges impreses damunt diferents suports (pedra, fusta, paper) prèviament emulsionats amb substàncies fotosensibles. La principal font d'inspiració de les peces va ser l'origen de la fotografia i el cinema, integrant així els continguts dels mòduls dels professors que van participaven en el projecte.

Imatge 2.
Explicació de l'origen de la fotografia, com a font d'inspiració per a les peces

Prèviament el professorat va presentar uns models de peces com a referència per a l'alumnat i per poder explicar prèviament les tècniques. També es van mostrar exemples de textures i d'acabats en diferents materials. Tot i això, l'alumnat tenia portes obertes a la creativitat, a l'experimentació i molta llibertat per introduir altres propostes, temàtiques i materials, no estrictament lligats a l'orfebreria, com per exemple la fusta, el cartró, el paper, objectes trobats, escultures... integrant si volien aspectes de diferents arts que es desenvolupen a l'escola i de les quals els alumnes tenen coneixement a partir dels continguts de la resta de mòduls dels cicles, com ara Volum, Dibuix Artístic, Disseny...

Imatges 3 i 4.
Proves d'emulsió i revelat sobre diferent tipus de suports (fusta, pedra, paper...)

Per altra banda, des del principi els alumnes també van ser conscients del caràcter experimental del projecte i de com podien transferir els coneixements i competències apresos en el projecte "Joieria Gràfica" a futures feines exigides en els diferents mòduls dels seus respectius cicles, ja que en tot moment es va tractar de potenciar i desenvolupar les aptituds artístiques i creatives de manera transversal.

Imatge 5.
Procés de fusió en terra Delf. Tècnica pròpia de joieria artística

3. LES PECES CLAU DEL PROJECTE: LA CREATIVITAT I EL TREBALL EN EQUIP

Tot i que com a Escola d'Art tenim molt present l'art i la creativitat, quan vam formular el projecte sabíem que no només havíem de crear una obra artística, sinó que ens implicàvem en un repte que suposava una gran inversió de temps, d'esforç de coordinació i feina de tots els agents implicats. Però va acabar sent una experiència positiva i molt gratificant tant per al professorat com per a l'alumnat.

D'aquesta manera creàvem i definíem una nova manera de fer feina, apostant per l'aprenentatge significatiu adreçat a aprendre a aprendre, a aprendre a descobrir i a gaudir aprenent, mitjançant l'ús de metodologies diferents que motivessin la feina de l'alumnat i el rol i la funció de professor com a líder. Tot emmarcat dins un clima d'aprenentatge que també modeli la personalitat, la confiança en un mateix, la responsabilitat, la reflexió i l'autocrítica des d'una perspectiva nova i original.

Imatge 6.
Introducció de les tècniques pròpies del camp de la joieria artística als alumnes dels dos cicles, especialment als alumnes de Disseny Gràfic

El projecte va suposar assolir uns reptes nous per diversos motius. En primer lloc, els quatre professors que el van liderar impartien classes de diferents matèries (Joieria, Disseny, Dibuix Tècnic, Fotografia i Història de l'Art) i no tots en els dos cicles, per tant no coneixien ni l'alumnat ni els continguts totals que es desenvolupen a cadascun. Per això va ser molt interessant des del primer moment ser conscients de la realitat de cada cicle i fer una bona coordinació per dissenyar de la manera més idònia el projecte.

En segon lloc els dos cicles tenen perfils professionals diferents, un més artesà i l'altre més digital i informàtic i el projecte integrava tècniques de cadascun que no tot l'alumnat coneixia.

A aquest aspecte s'havia d'afegir que els grups de treball estaven formats per alumnat dels dos cicles i cursos, mescla a la qual també s'havia d'afegir diferència d'edat, motivació, situació familiar i formació acadèmica prèvia. El professorat va crear i gestionar grups de quatre persones, ja que l'alumnat no es coneixia prèviament. Aquesta heterogeneïtat va enriquir sense cap dubte l'experiència del projecte i va implicar una gran col·laboració mútua entre l'alumnat, uns més experimentats en tècniques joieres i altres més en fotografia i tractament d'imatges. Per això tampoc es va tancar la porta a suggeriments i propostes que poguessin fer els mateixos alumnes.

Imatge 7.
Procés de revelat al laboratori de fotografia analògic de l'Escola d'Art de Menorca

L'alumnat es va motivar i implicar molt durant les sessions dedicades al projecte. Tots van fer feina amb rigor i esforç però també cultivant actituds com: la col·laboració, la curiositat, la imaginació, la creativitat i l'afectivitat.

Aquesta manera de fer feina diferent, rompent els ritmes de les classes tradicionals, va suposar una gran experiència tant per a l'alumnat com per al professorat.

Imatge 8.
Una de les peces finals acabades amb el tema proposat i les tècniques dels dos cicles integrades

4. COMPARTIR EXPERIÈNCIES. CONGRÉS D'INNOVACIÓ EDUCATIVA

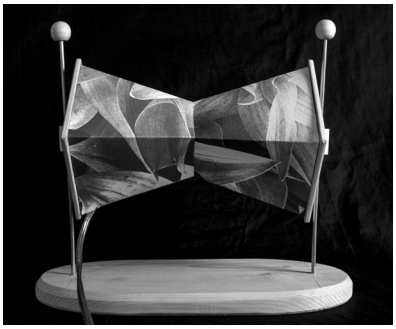
L'EAM va ser el primer centre de Menorca a seguir la formació ICSCrea i, acabat el projecte, el va compartir amb el CEP de Menorca i professorat d'altres instituts de Formació Professional de Menorca.

El centre també va ser convidat a exposar el projecte en el I Congrés d'Innovació Educativa realitzat el mes de gener de 2019, en el qual la comunitat educativa de les Illes Balears va poder compartir bones pràctiques i reflexionar sobre les propostes i pràctiques pedagògiques més innovadores per augmentar la qualitat i l'èxit educatiu.

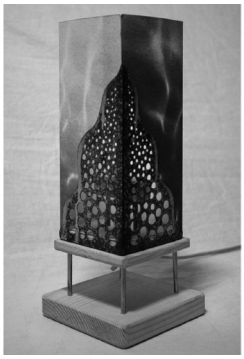
Neus Vidal, professora d'Història de l'Art, va participar a la taula rodona sobre la Innovació Tecnològica i Professional on va presentar el projecte "Joieria Gràfica" del curs 2017-2018. A la taula també van participar representants dels centres CEIP Júniper Serra, IES Antoni Maura, CIFP Joan Taix, de Mallorca, que també van presentar les seves experiències innovadores. En el congrés, a més, es van exposar en format pòster més de 200 projectes innovadors de tots els centres de les Illes Balears. Una gran experiència que anima a seguir fent molt bona feina per millorar l'educació del segle XXI.

Imatges 9 i 10.
Presentació del projecte "Joieria Gràfica" en el I Congrés d'Innovació Educativa de les Illes Balears

Durant el curs 2018-2019 s'ha seguit impulsant la coordinació entre cicles formatius amb el projecte "recrEAM", implicant tots els professors i mòduls dels dos cicles, que ha seguit la mateixa metodologia i ha suposat un nou èxit. En aquest cas els grups d'alumnes han creat uns llums modulars amb pantalles de cianotípies**,** unes peces artístiques, estètiques i funcionals amb tècniques que s'imparteixen en els dos cicles de l'EAM. Aquest projecte es va presentar al IX concurs MEP (Mejora tu Escuela Pública) i va obtenir la Menció d'honor en la modalitat B, amb un total de 210 centres públics inscrits de 16 comunitats autònomes.



Imatge 11.
Peça final del nou projecte "recrEAM" del curs 2018-2019



Imatges 12, 13.
Peces finals del nou projecte "recrEAM" del curs 2018-2019

5. CONCLUSIONS

La creativitat, entesa també com a innovació i motivació, s'hauria d'incloure a moltes esferes de la vida (art, cultura, ciències, educació, formació...) per obrir la nostra mirada i saber donar respostes als canvis de la societat actual, molt canviant, digital i tecnològica.

Moltes empreses demanen que els professionals siguin més creatius, innovadors, actius, assertius i amb capacitats per treballar en equip i manejar personal. Aquest nou perfil professional a vegades és difícil de trobar i, per tant, s'han de fomentar les competències emocionals i socials en els centres de formació professional.

El fet que els centres educatius i molt professorat fomenti la creativitat i la innovació demostra que de cada vegada més es considerin importants eines per a la recerca d'un professional vinculat a la resolució creativa de problemes i uns valuosos recursos humans que es poden desenvolupar i ensenyar.

La creativitat ha d'estar present en totes les activitats dels centres i s'ha de convertir en l'estil de feina del professorat, que s'ha de plantejar nous reptes, noves maneres de fer feina i ha de formular als alumnes noves maneres d'aprendre realitzant activitats i projectes diferents.

El professor ha de ser el primer creatiu, ha de replantejar-se el seu rol, s'ha de motivar, compartir propostes, idees i trobar-se en un entorn que afavoreixi el treball en equip. Fer sense por el primer pas, creure en el canvi; reflexionar sobre la nostra feina i no tenir por a reaprendre, reprojectar, recrear i qüestionar la nostra funció... Els professors hem de ser models per als nostres alumnes, contagiar l'emoció, la curiositat i la passió. I a partir d'aquí ensenyar-los a veure, escoltar i fer feina amb rigor i esforç i sense por d'equivocar-se.

Així es formaran alumnes també més creatius que reforçaran aptituds com la intuïció, la curiositat, la imaginació, l'enginy i l'originalitat. El talent de cada estudiant s'ha de potenciar i cada alumne ha de creure en les seves capacitats i aptituds per contribuir creativament en l'aula i la societat. Per tant la transmissió de valors, com per exemple la confiança, l'autoconfiança, la motivació i el sentit de compromís també han de ser claus en les noves experiències educatives que donin resposta als reptes de l'educació del segle XXI.

Educació emocional del docent i transferència de coneixements des d'un programa de formació en centres

Ana Morey

RESUM

Aquest article pretén donar a conèixer un programa de formació en centres que es va dur a terme al llarg del primer i segon trimestre del curs 2017-2018 a un centre públic d'educació secundària de les Illes Balears centrat en l'educació emocional: "Educam les emocions" (ELE), amb la participació i implicació d'un total de 28 professors, d'acord amb les indicacions establertes en el Pla quadriennal de formació 2016-2020 de la Conselleria d'Educació i Universitat de les Illes Balears.

RESUMEN

Este articulo pretende dar a conocer un programa de formación en centros que se llevó a cabo a lo largo del primer y segundo trimestre del curso 2017-2018 en un centro público de educación secundaria de las Islas Baleares centrado en la educación emocional: "Educam les emocions" (ELE), con la participación e implicación de un total de 28 profesores, de acuerdo con las indicaciones establecidas en el Plan cuadrienal de formación 2016-2020 de la Conselleria d'Educació i Universitat de las Illes Balears.

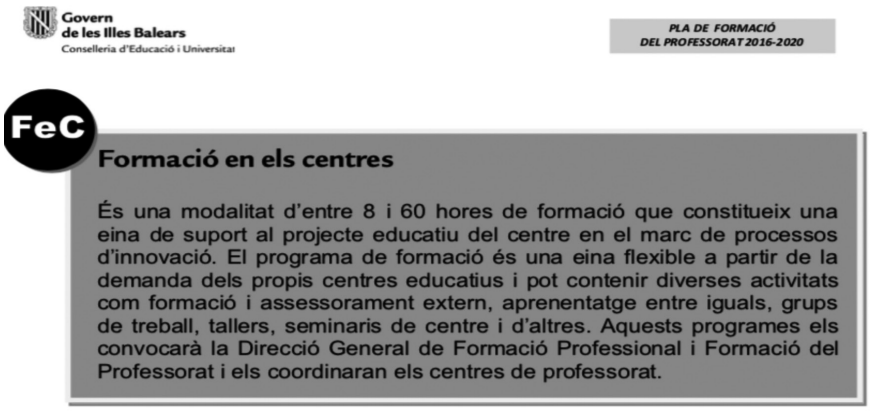
1. EL PLA QUADRIENNAL DE FORMACIÓ 2016-2020 COM A MARC DEL CURS DE FORMACIÓ

D'acord amb el Pla Quadriennal de Formació (2016-2020),[1] la formació permanent és un element clau per a millorar el sistema educatiu. Partint de la pràctica reflexiva i processos de diàleg es pretén arribar a la implementació dels canvis a nivell metodològic i organitzatius, a fi d'aconseguir l'èxit educatiu, millorar els processos d'aprenentatge així com els resultats acadèmics de l'alumnat. A l'esmentat Pla es defensa que "els processos de formació **permanent** del professorat i la innovació **educativa** són elements indissociables i determinants per millorar un sistema educatiu que necessita donar respostes actualitzades als reptes socials del nostre temps. Per fer possible el canvi i la transformació que avui necessita emprendre l'educació cal orientar una part significativa dels nostres esforços envers la millora de la competència professional dels docents. La formació del professorat esdevé, aleshores, element clau i imprescindible per assegurar l'èxit educatiu" (pàg. 1). D'acord amb les directrius marcades, la formació es va dur a terme al llarg del curs 2017-2018 tenint continuïtat en el curs següent, el 2018-2019.

L'objectiu principal del programa va ser proporcionar als docents experiències d'aprenentatge, reflexió i experimentació, a més de possibilitar la transferència a l'aula de les pràctiques educatives vinculades a l'educació emocional amb la finalitat de contribuir a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc en el context educatiu així com, molt especialment, el clima de convivència escolar. Es pretén aconseguir, d'acord amb les directrius de la Comissió de Convivència del Centre, unes relacions òptimes entre els membres de la comunitat educativa, intervenint tant a nivell intra (personal) com inter (personal) d'acord amb la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner

[1] Barceló, T. (2017): "El nou model de formació del professorat: El Pla quadriennal de formació del professorat 2016-2020). Anuari de l'Educació. Universitat de les Illes Balears. Cifre de Colonya.

com a part de la intel·ligència emocional. En aquesta línia, Garcia Sáez, J. M. (pàg. 83)[2] ens recorda que l'educació emocional «té una gran repercussió en la resolució positiva dels conflictes que, de forma inevitable, sorgeixen o es duen a les aules i en la prevenció de les conseqüències fallides o lesives», aspectes que cada vegada més s'aborden des de la pròpia formació de tota la comunitat educativa, del professorat, tot i que hi ha una escassa repercussió en la programació i en l'avaluació. Formar-nos en intel·ligència emocional és una necessitat per a prevenir i promoure el benestar emocional del docent i l'alumne. Educar no vol dir només instruir, sinó contribuir al desenvolupament integral de l'alumne, a més de transmetre bon humor, entusiasme i felicitat (Esmorís, 2002, a Sóle, M. R., 2006).[3] Igualment, no podem deixar d'obviar que els professors actuem com a model a seguir per part dels alumnes pel que fa a l'expressió, manifestació i regulació d'emocions i sentiments que manifestem a l'aula, educant també amb les seves actituds i conductes en les habilitats que formen part del desenvolupament global de l'alumnat.[4] D'acord amb la necessitat reconeguda que el nostre centre inclogui la formació emocional tant a nivell teòric com pràctic i partint que en primer lloc és el docent qui s'ha de preparar, la modalitat seguida va ser la formació en els centres:



Aquesta modalitat va adreçada als centres educatius sostinguts amb fons públics, emmarcant-se dins una de les línies de formació del Pla Quadriennal 2016-20. La formació en centres reconeix que l'ensenyança és una tasca comunitària i col·lectiva en què el professor és el principal responsable actiu del canvi educatiu, constituint un marc òptim perquè en el context de treball es puguin compartir aprenentatges, establir relacions interpersonals, prendre decisions compartides i consensuades, en un espai d'aprenentatge on el diàleg i el treball en equip és fonamental per a millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge del centre educatiu. Compartim les paraules de **Flynn, citat per Stainback (1991:21),** quan assenyala que "una autèntica comunitat és un grup d'individus que han

[2] Diversos autors (2017). *Emociones en secundaria, AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional: Educación Secundaria*. García Sáenz, J. M. "Coeducación emocional. Una visión desde la formación del profesorado". Pàg. 78-87.

[3] Solé Gómez, M. R. (2006). "L'educació emocional com a eina de millora personal del professorat. Disseny d'un programa formatiu". Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

[4] Diversos autors (2017). *Emociones en secundaria, AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional: Educación Secundaria*. García Ortega, M. P. "El bienestar emocional docente". Pàg. 119-127; (pàg: 1).

après a comunicar-se entre ells amb sinceritat, i les relacions dels quals són més profundes que les aparences i que han establert un compromís significatiu per a divertir-nos junts, plorar junts, gaudir uns amb els altres i fer nostres les situacions dels altres".[5] La formació en centres, seguint Gairín (1996; pàg. 429),[6] permet aconseguir, entre d'altres, els objectius següents:

- Afavorir la participació del professorat com a agent principal en el disseny i desenvolupament de la seva pròpia formació permanent.

- Fomentar el treball en equip, creant una cultura que impulsi el treball col·laboratiu en els centres.

- Aconseguir que els aprenentatges siguin significatius, en tant que s'adequa la formació a les necessitats reals dels alumnes.

El pla de formació té com a objectiu donar resposta a les necessitats formatives tant dels professors a nivell individual com a nivell col·lectiu de centre, ambdues lligades als processos de canvi o millora amb l'assessorament de professionals del CEP de Palma, que ajuden a concretar el programa formatiu tant en el seu disseny i planificació com en el seu desenvolupament, implementació i avaluació. Molt especialment, intervenen en les orientacions i assessorament de la transferència a l'aula de la formació adquirida garantint l'aplicació pràctica dels continguts tant teòrics com pràctics a l'aula així com a altres espais de l'organització i gestió del centre.

El Pla de Formació del Professorat vol impulsar el desenvolupament professional docent entenent que la formació està molt vinculada amb la **innovació.** En aquest marc, la modalitat de la formació en centres ens assegura la **transferibilitat** a l'aula dels processos formatius que es desenvolupin en el context de treball que permet vincular els canvis a les pràctiques educatives que se'n deriven. Si considerem les aportacions d'Imbernón,[7] la modalitat escollida per a la formació atén els cinc eixos fonamentals següents:

> **Del problema a la situació problemàtica**, entenent que per a canviar l'educació "s'ha de canviar el professorat i també els contexts on aquest també interactua. El context en què es donen les pràctiques educatives, és a dir, la pròpia institució educativa, assumeix així una importància decisiva" (pàg. 10-11).
>
> **De la individualitat al treball col·laboratiu**, en tant, "compartir dubtes, contradiccions, problemes, èxits, fracassos… són elements importants en les persones i en el seu desenvolupament professional" (pàg. 11).

[5] Sánchez Díaz, S. (2009). Tesi doctoral "La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamient". Universitat Autònoma de Barcelona.

[6] Gairin, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

[7] Imbernón, F. (2001). "Claves para una nueva formación del profesorado". *Investigación en la Escuela*, 43, pàg. 57-66. Recuperat des de Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117059>.

De l'objecte de la formació al subjecte de la formació on el docent, en paraules d'Imbernón, és el protagonista del seu desenvolupament professional.

De la formació aïllada a la **formació comunitària,** necessitant la comunitat que envolta la institució educativa en el seu conjunt i no només comptar amb l'ajuda de la família.

De l'actualització a la creació d'**espais com a agents principals del canvi,** on el centre educatiu és també el protagonista de la formació, "donant pas a un model més indagatiu i de desenvolupament on el professorat d'un context determinat assumeixi el protagonisme que es mereix i siguin ells qui planifiquin, executin i avaluïn la seva formació" (pàg. 15).

En aquesta línia, d'acord amb les conclusions d'EURYDICE[8] sobre la professió docent, cal promoure un model de formació contínua que consideri la realitat en la qual treballa el professorat, on el treball en equip i col·laboratiu és fonamental per al canvi professional amb la introducció de processos d'avaluació externa per a conèixer l'efectivitat de la formació pel que fa al seu impacte i transferència. Igualment, es vol fomentar la pràctica reflexiva col·lectiva entenent, des dels paradigmes més actuals, en l'àmbit de la formació del professorat (Esteve, Melief i Alsina, 2010; Korthagen 2001; Pozo *et al.*, 2006),[9] que la formació no es concep com un procés acumulatiu de nous coneixements que venen de fora, sinó "com un desenvolupament integral d'un mateix i dins d'un grup, un desenvolupament fruit de la interacció entre allò propi, la novetat i allò aliè, es a dir, com a constant procés de reelaboració de les pròpies idees i maneres de veure les coses" (pàg. 23). I, el que considerem més important, ha de produir processos de canvis en els equips docents a partir del modelatge, la tutela, el treball col·laboratiu, la pràctica reflexiva a més d'incloure l'ús interactiu de les eines tecnològiques que afavoreixen una nova forma d'ensenyar i aprendre. El model de formació en centres permet dissenyar i desenvolupar al mateix àmbit educatiu una formació dirigida a donar respostes contextualitzades sobre les quals reflexionar tant des de la pròpia autoformació com del treball en equip, compartir entre el professorat coneixements teòrics que es puguin contrastar en la pràctica docent, donant així resposta a les situacions problemàtiques i necessitats detectades. El centre, com a context de treball, és un espai clau i rellevant per a l'aprenentatge, la formació i millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge dirigits cap al canvi i la innovació educativa.

2. LÍNIA ESTRATÈGICA I DISSENY DE LA FORMACIÓ

La línia estratègica en la qual es fonamenta el curs de formació en centres, seguint el marc establert en el Pla de Formació del Professorat 2016-20120, es dirigeix a millorar i capacitar les competències personals i socials.

[8] Diversos autors (2015). Seminari "Com volem que sigui la professió docent". Perspectives Internacionals d'Educació. Desembre 2015. Fundació Jaume Bofill. Consultat en la web en data 5 de setembre de 2019.

[9] Citats en Esteve i Carandell (2011). "Fomentant la practica reflexiva col·lectiva". *Recursos i recerca educativa de les Illes Balears*. InnovIB.

3. LÍNEA ESTRATÈGICA DE LA FORMACIÓ EN CENTRE (2017-2019)

Objectiu: millora de l'aula i del clima escolar, entès com el clima emocional "producte de la vinculació que s'estableix entre el professorat i l'alumnat i de les interaccions dels alumnes i les alumnes entre si" (pàg. 19).

Línia estratègica*: convivència i educació emocional*

La formació per a la convivència amb recursos i tècniques de desenvolupament personal, gestió emocional, habilitats comunicatives i de relació per millorar les competències personals dels docents, generar expectatives positives a l'alumnat i millorar el clima de l'aula i les habilitats emocionals i socials de l'alumnat.

A l'hora de dissenyar el programa de formació es va partir de l'anàlisi de necessitats[10] ajustada a la realitat del centre, per a, posteriorment, definir els objectius, continguts, metodologia i avaluació. Prioritàriament, en el seu disseny, les coordinadores[11] varen considerar que és en els processos de formació contínua del professorat on el docent és el vertader protagonista de l'aprenentatge, atenent una formació dirigida a i en la persona, on "l'aprenent és un subjecte actiu que planteja les seves necessitats, s'implica per aconseguir aprenentatges significatius"[12] (pàg. 5), explicitant el compromís compartit d'implementar-los en la pràctica diària de l'aula. Des d'aquesta perspectiva, els fonaments didàctics del programa formatiu parteixen de la neurodidàctica, la qual estudia "les bases biològiques de la conducta [...]; forma part de la Psicobiologia o Psicologia Fisiològica [...], però abraça únicament l'activitat biològica relativa al funcionament cerebral i se centra [...] en els processos psíquics complexos" (Junqué i Barroso, 1997). La neuroeducació constitueix un enfocament que integra coneixements de la neurociència, la psicologia i la pedagogia. Té com a objectiu millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge entenent que **cognició i emoció** van estretament unides. Per altra banda, la intel·ligència emocional és la base de les relacions interpersonals, fonamentals per a dur endavant un treball col·laboratiu i en equip de tots els docents així com poder implementar noves propostes metodològiques basades en la innovació i el canvi educatiu. D'acord amb les paraules de Genovés, R. (2017:1), "la qüestió consisteix no només a informar sobre la necessitat de conèixer com funcionen les emocions en la unitat cos-ment de l'organisme humà i en la interacció amb l'entorn, sinó també a assumir la responsabilitat educativa al respecte".[13] Més concretament, l'àmbit i continguts de formació de l'esmentada línia de formació són la millora de les habilitats socials i emocionals tant del professorat com de l'alumnat com a competències i components de l'educació emocional, dirigida a millorar la convivència, la gestió dels conflictes i el clima escolar. Al mateix temps, s'han introduït continguts centrats en les actituds docents relacionades amb l'escolta

[10] El curs de formació respon a les necessitats del professorat, tenint com a objectiu final la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge a través d'un bon clima educatiu i de convivència on la intel·ligència emocional cobra un important paper per a aconseguir-ho.

[11] Manuela Fuentes, professora amb destí definitiu al centre de l'especialitat de Llengua anglesa, i Ana Morey, orientadora educativa també amb destí definitiu.

[12] Pla de Formació del Professorat 2016-2020. Conselleria d'Educació i Universitat.

[13] Genovés, R. (2017). "Emociones, neurociencia y educación: el reto formativo del siglo XXI". Universitat de les Illes Balears.

activa, assertivitat, llenguatge positiu, autoestima[14] i empatia, entre d'altres, atenent la globalitat i formació integral de la persona com a fonament pel respecte a la diversitat i reconeixement de les intel·ligències múltiples.

OBJECTIUS DE LA FORMACIÓ (CURS 2017-2019)
▪ Conèixer amb major profunditat el concepte d'intel·ligència emocional i els seus components d'acord amb les línies teòriques principals (Salovey i Mayer). ▪ Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions (autoconeixement). ▪ Potenciar estratègies per a la regulació de les emocions (gestió d'emocions). ▪ Desenvolupar unes òptimes habilitats comunicatives (escolta activa, empatia, assertivitat) per millorar les relacions interpersonals i el benestar personal. ▪ Integrar l'aprenentatge socioemocional a l'aula i a àmbits del centre educatiu (tutories, currículum, convivència, mediació...).
CONTINGUTS
▪ L'educació emocional. Concepte ▪ L'autoconeixement (autoconsciència) ▪ Regulació de les emocions pròpies (autogestió) ▪ Promoure la consciència social ▪ Estratègies per a millorar la comunicació docents-alumnat ▪ Habilitats de relació dirigides a millorar la gestió de conflictes ▪ Presa de decisions responsable i automotivació

Col·lateralment al programa formatiu i els continguts, vinculats amb la intel·ligència emocional, s'ha promogut també la formació en les noves tecnologies de la informació i la comunicació, contribuint al desenvolupament de la competència digital en l'activitat professional pel que fa a l'elaboració i ús de recursos d'aprenentatge en entorns virtuals, emprar recursos d'Internet i xarxes educatives per a l'aprenentatge. Mitjançant entorns de treball col·laboratiu en xarxa com l'Edmodo o el Google Class s'han compartit materials, documentació, experiències, activitats pràctiques, impressions i reflexions, enriquint la formació i promovent un aprenentatge participatiu i el treball en equip. Des de la plataforma en línia les coordinadores duen a terme un paper dinamitzador molt important per a promoure l'aprenentatge, ajudant a aclarir dubtes, ampliar informació, introduir temes de debat, fer valoracions de les aportacions i activitats, recordar calendari de dates i esdeveniments, presentar les normes i instruccions necessàries per al treball en equip, promoure la participació, mantenir la motivació, assegurar una formació individualitzada, etc. Al mateix temps es produeix una comunicació fluida i asincrònica fonamentada en recursos visuals, escrits o textuals que contribueix a la interacció i organització del grup.

[14] Al Pla de Formació es fa referència explícita a la necessitat de recuperar l'autoestima del professorat perquè prengui consciència de les bones pràctiques que duu a terme i assumeixi la iniciativa de posar-les en valor i de compartir-les (pàg. 9).

4. TRANSFERÈNCIA I METODOLOGIA DE LA FORMACIÓ

La metodologia d'aprenentatge es troba molt vinculada a l'objectiu de la formació, és a dir, formar persones competents perquè "se sentin capaces de trobar la informació que necessitin, d'analitzar-la i treballar-la en grup per resoldre situacions problemàtiques diverses a partir d'idees creatives".[15] D'acord amb el marc normatiu en el qual s'ha fonamentat el projecte de formació en centres, ens centrem prioritàriament en la figura del docent; per tant, per poder treballar les capacitats socioemocionals esmentades amb l'alumnat, primer, les haurem de desenvolupar i entrenar els docents. La **transferència** dels coneixements teòrics a la pràctica educativa preveu tant la dimensió personal del docent com la professional, que té una repercussió directa a l'aula. La transferència fa referència a l'aplicabilitat, centrant-se en la conducta dels participants en les accions formatives que estan en el seu lloc de treball. Es tracta no només d'actualitzar els coneixements didàctics del professorat, sinó de dur a terme una pràctica reflexiva, dialogar sobre la tasca diària, detectar estratègies i actituds, a més de conèixer recursos educatius, en aquest cas sobre la competència social i emocional, necessària per aconseguir un bon clima de centre que derivi en la millora dels resultats acadèmics i desenvolupar les potencialitats de tots els alumnes.

Així, seguint amb el Pla de Formació 2016-2020, "**la transferència** a l'alumnat només es fa palesa quan tot l'equip docent treballa en la mateixa línia i s'estableix una continuïtat en la trajectòria educativa" (pàg. 9), on la formació en el centre educatiu posa a l'abast del claustre espais de reflexió i debat conjunt per a la innovació pedagògica centrada en la millora de la convivència i el bon clima educatiu com a elements claus de l'èxit acadèmic afavorint factors d'inclusió, la resolució de conflictes, tenir esment de la motivació per aprendre i consensuar normes i pautes de conducta compartides entre tots els membres de la comunitat. Quan parlem de **transferència** entenem que aquesta es produeix quan una persona aplica experiències i coneixements previs a l'aprenentatge o a la resolució de problemes en una situació nova (Learning and instruction, R. E. Mayer, 2008). Una altra definició possible: transferència es pot definir com 'l'habilitat d'aplicar el que ha estat après en un determinat context a nous contextos' (Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts, J. P. Byrnes, 1996).[16] La **transferència**, entesa com un procés cognitiu i psicològic, és la base de l'autèntic aprenentatge, especialment quan parlem de competències i no tant de continguts, en tant que aquestes es poden aplicar i generalitzar a diverses situacions i contexts pedagògics. D'acord amb Alícia J. Pastrana, la **transferència** té lloc quan traslladem coneixements, procediments o estratègies, habilitats o destreses d'un context a un altre, o també quan relacionem un camp de coneixement amb un altre per a entendre (pàg. 1).[17] En aquest aspecte, "en educació la transferència és essencial. Si no hi ha experiències variades, riques i plenes de transferència, l'educació no compleix els seus objectius" (pag. 2).

[15] Citat a la pàgina 8 del Pla de Formació 2016-2020.

[16] Font: <https://ined21.com/la-importancia-pedagogica-de-la-transferencia/>.

[17] Alicia J. Pastrana. "Enseñar a transferir". Excel·lència educativa A.C. Educació per competències. Consultat en la web en data 5 de setembre de 2019.

METODOLOGIA I TRANSFERÈNCIA
El programa formatiu s'ha dissenyat amb l'objectiu principal de donar **protagonisme als participants,** que formen part de la formació en el centre. ▪ Es vol també aconseguir una **vertadera transferència** del coneixement que impregni la pràctica educativa.[18] ▪ El treball en **equip i col·laboratiu** tenen un paper actiu en la formació, així com el treball individual i reflexiu. ▪ La formació impulsarà, al mateix temps, l'ús de **plataformes en línia** que promoguin les noves tecnologies i el treball col·laboratiu en xarxa.
Experimentació prevista dins les aules i/o dins el centre
L'objectiu final d'aquesta formació és millorar la comunicació entre els docents i l'alumnat i aprendre a gestionar els conflictes de manera que s'entenguin com una oportunitat per aprendre i créixer personalment, per tant, es facilitaran i crearan les condicions perquè això sigui possible. ▪ Els continguts del curs de formació tenen una aplicació directa a l'aula i al centre des del Pla d'Acció Tutorial, la Comissió de Convivència i la de Mediació, a més de la inserció en el currículum educatiu de propostes pràctiques i funcionals que millorin la convivència, la gestió emocional i la resolució de conflictes com a aspectes bàsics en la convivència. ▪ A més, com a part de la cultura del centre l'equip directiu potenciarà la gestió dels conflictes des del punt de vista de l'educació emocional. ▪ En el treball col·laboratiu s'estableixen també els espais i temps necessaris per a la coordinació i intercanvi d'experiències. ▪ Es tracta d'aconseguir l'objectiu d'impulsar la sensibilització i la formació en educació emocional i gestió de conflictes de manera que s'estableixi com una de les metodologies **innovadores** del centre.
Transferència a l'alumnat
▪ Una millora de les habilitats comunicatives i de gestió de conflictes dels docents s'ha de veure reflectida en la labor educativa dels docents, la qual afecta directament l'alumnat. ▪ Per altra banda, els docents també transmeten els coneixements adquirits als alumnes perquè aprenguin a gestionar les pròpies emocions i conflictes amb altres membres de la comunitat educativa o fins i tot a la seva vida quotidiana.

Des de la coordinació del programa formatiu s'impulsa i dinamitza la comunicació fluida i les relacions interpersonals que afavoreixen establir vincles i millorar el clima del centre. D'acord amb les aportacions d'Esteve i Carandell (2011:25):[19]

> El debat que es generi ha de deixar espai per a la participació individual de tots els membres i promoure la participació de tots els integrants com a membres del grup. Això implica la necessitat de promoure dinàmiques grupals que permetin sempre un espai inicial de reflexió individual abans de passar al treball en grup. També requereix plantejar unes tasques en grup

[18] La transferència dels coneixements a la pràctica dels aprenentatges es promourà a partir de dinàmiques experiencials, recerca d'informació, el treball col·laboratiu i l'avaluació compartida dels resultats. A partir de la reflexió conjunta es revertiran els resultats en la millora del projecte educatiu de centre a fi de respondre a les necessitats educatives de l'alumnat i la convivència escolar.

[19] Esteve i Carandell (2011). "Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre". *Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*. InnovIB, <http://innovib.cat>.

on tothom hagi de desenvolupar tant la funció de parlant com d'oient, és a dir, una gestió de la comunicació on tots tinguin al mateix temps rols més actius i rols més receptius.

Així, volem reconstruir els escenaris en què treballem, crear entorns laborals sans en els quals confluei el benestar emocional, fluir, confiar en l'altre, empatia, suport mutu i comunicació positiva, donant exemple a l'alumne del professor com a model de l'aprenentatge col·laboratiu.

5. PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL. EDUCAM LES EMOCIONS (ELE) I TRANSFERIM

Partim de la idea que el cervell es pot educar, i que els professors es poden beneficiar de l'educació emocional fonamentada en la **neurociència i la neurodidàctica.** "Educam les emocions" (ELE) es fonamenta en la neurociència i en com aprenem prenent com a principi bàsic emocionar-nos en tant que l'emoció és, segons aquesta, l'ingredient bàsic de l'aprenentatge tant per aquell que ensenya com pel que aprèn. **L'aprenentatge,** vinculat al joc, la curiositat, la sorpresa, l'experimentació, el moviment i/o la cooperació es pot potenciar d'acord amb els principis de la **neurodidàctica.** Emoció, motivació, sorpresa, curiositat, participació, creativitat… són alguns dels ingredients que inclou el **programa ELE.** L'objectiu és educar els docents en les emocions per a poder educar millor. Fonamentalment, la formació pretén afavorir emocions positives, essencials per a promoure l'aprenentatge des de la vivència i experimentació. També es volen generar actituds més optimistes i resilients a l'hora d'afrontar els reptes futurs, compartint amb David Bueno que l'emoció, l'esport, la sorpresa, la curiositat i l'experimentació són alguns ingredients per a sumar coneixements, elements que preveu el programa formatiu ELE. Entre els aspectes del programa formatiu ELE, estretament vinculats amb la neurociència, voldríem destacar:

- Generació de **climes emocionals positius** a l'aula mitjançant relacions de confiança i respecte, en un ambient segur i amb directrius anticipades i clares.

- Obertura a la **creativitat i imaginació,** on els participants formen part important de la formació i comparteixen els seus coneixements aportant la seva riquesa professional al grup. Activació del cervell col·laborant uns amb els altres mitjançant el treball entre iguals que implica el reconeixement i l'acceptació mútua, aprenent eines (escolta activa, assertivitat, empatia…) per mantenir relacions saludables i constructives.

- Les **emocions** són totalment imprescindibles en el procés cognitiu i estan presents com a motor de l'aprenentatge.

- Promoció de **l'activitat física** a través del **teatre,** el **taitxí** i el **ballN,** mitjançant els quals també s'expressen les emocions. Integració del teatre i l'expressió artística, fomentant i estimulant la **creativitat.**

- Pràctiques de ***mindfulness*, relaxació i respiració**, que contribueixen a l'autoconeixement, la regulació emocional, trencar els circuits de por i de ràbia de les amígdales cerebrals al temps

que ens ajudem a cuidar-nos, evitant l'estrès i situacions tòxiques alhora que s'afavoreix la concentració, atenció i l'emmagatzemament del que aprenem.

- Potenciació de la calma i oxigenació del cervell a través del **bon humor** combinat amb la rialla generant sensacions de satisfacció, benestar i plaer.

- **Transferència dels continguts** conceptuals del curs a la pràctica educativa, des de l'experiència i la vivència.

- **L'espai també educa**, constituït una eina a tenir en compte, on també s'incorpora la plataforma en línia Edmodo, que possibilita intercanviar experiències, aprenentatges que aporten, si cal, més riquesa al procés formatiu.

Totes aquestes actuacions són especialment significatives per a posar en funcionament diferents àrees del cervell de manera simultània que milloren dels processos cognitius. Els participants en el curs poden viure experiències emocionals interessants a la vegada que motivadores, les quals activen el cervell i construeixen coneixement a més de generar emocions positives, presentant una major possibilitat de voler tornar a repetir-les i aconseguir aprenentatges de vida i per a la vida, com diu Anna Carpena. Entenent que sense emoció no hi ha aprenentatge les sessions formatives són pràctiques, vivenciades, dinàmiques i actives, perquè si no es practica no es pot aprendre (Fernàndez, R., 2018). En el curs de formació es realitzen diverses *performances* on ens movem, expressem emocions i sentiments, compartim experiències i des de la vivència experimentem nous camins d'autoconeixement i de relacions interpersonals, tant amb nosaltres mateixos, els companys i els mateixos alumnes. Tot el que s'explica a les diferents sessions està vinculat a les necessitats del centre i docents, per tant, "res de conceptes teòrics allunyats de la realitat de l'escola" (Fernàndez, R., 2018).[20]

6. PLANIFICACIÓ DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA, TRANSFERÈNCIA A L'AULA

La transferència de la formació a l'aula i al centre és un element clau per a assegurar el canvi educatiu i els processos de transformació i innovació de l'ensenyança. Es tracta d'aconseguir una millora com a equip docent, que la formació tingui sentit per al conjunt de l'escola, compartint l'objectiu comú de treballar col·laborativament, aconseguir una coherència i una línia educativa de centre. D'acord amb aquests plantejaments, en el programa formatiu es varen dissenyar una sèrie de fases de la transferència dels continguts de la formació que es presenten a continuació:

[20] Des del programa ELE, entenem i defensem que si aprenem des de l'emoció els aprenentatges es consoliden i perduren al llarg de la vida. Els beneficis no només són professionals, sinó també personals, en tant que es desenvolupen més circuits cerebrals relacionats amb la satisfacció que incideixen en un creixement personal.

FASES de la TRANSFERÈNCIA

1- PRESENTACIÓ DEL PROCÈS DE TRANSFERÈNCIA. Per parelles formades a partir dels interessos professionals i personals es va dissenyar una proposta didàctica interdisciplinària que contenia els aspectes següents:

- A qui va dirigida? (nivell, etapa, grup…)
- Objectius a treballar
- Continguts a treballar
- Metodologia
- Activitats planificades
- Temporalització
- Materials i recursos
- Avaluació
- Nombre de sessions (mínim dues)

2- ESTABLIR ELS GRUPS DE TREBALL I ORGANITZACIÓ INTERNA

- Dinàmica per formar les parelles de treball.
- Cada parella concretarà els aspectes inicials per dissenyar i dur a la pràctica la proposta didàctica conjunta (negociar la temàtica, temporalització, activitats, intercanviar els rols, *feedback*, etc.). Intercanviar materials i recursos.

3- DUR A TERME LA TRANSFERÈNCIA A L'AULA I/O CENTRE

- Per parelles dedicaran **dues sessions de classe** per dur a la pràctica la proposta didàctica.
- Cada membre de la parella ha d'adoptar el **rol** de "professor" i el rol "d'observador".
- Cada professor assistirà a una de les sessions organitzades pel seu company.
- En aquestes sessions el professor "observador" farà un registre. No podrà intervenir ni com a professor de suport ni en la dinàmica que es plantegi**.**
- Acordar les sessions del *feedback*. Alternar els rols.

4- POSADA EN COMÚ DE LA TRANSFERÈNCIA I CLOENDA

- Exposició dels treballs i contar les experiències a l'aula/centre (prèviament s'hauran compartit a Edmodo).
- Reflexió i avaluació dels resultats.
- Valoració de l'experiència del curs de formació i propostes de millora. CLOENDA

El programa de formació en centres ELE s'ha duit a terme amb la col·laboració del CEP (assessorats per Remei Fernández) de Palma i en el qual han participat 28 professors del centre, tenint una duració de 30 hores, tot i que inicialment es va programar per 25, comptabilitzant tant la formació

presencial com en línia, combinant també el treball individual i en equip, així com les hores de transferència a la pràctica de l'aula/centre. Les sessions així com la duració i els continguts que s'hi varen tractar són els següents:

Sessió	Hores	Continguts de la sessió
Sessió 1	2 hores presencials	- Presentació curs. - Introducció concepte IE. - Pràctica: ulleres de l'empatia.
Sessió 2	2 hores presencials	- Marc conceptual Salovey i Mayer. - Pràctica: l'arbre de la IE, components principals. - Pràctica de relaxació.
Sessió 3	2 hores presencials	- Assertivitat i autoestima. - Pràctica. Taitxí - regulació emocional. - Dinàmica: estils docents.
Sessions 4 i 5	3 hores en línia 2 hores individuals 1 hora transferència 2 hores treball en equip	- Lectura dels materials aportats a la plataforma Edmodo i aprofundiment. - Disseny individual d'una aplicació didáctica. - Aplicació i transferència a l'aula. - Compartir l'activitat a Edmodo i comentar la d'un company. Activitat individual «Escolta Activa» i compartir-la a Edmodo.
Sessió 6	2 hores presencials	- La motivació. - Presentació: somnis i realitat. - Pràctica: quin és el teu somni? - Compartim les aplicacions pràctiques a l'aula.
Sessió 7	2 hores presencials	- Presentació pla de transferència a l'aula. Remei. - *Performance* teatral.
Sessió 8	2 hores	- Conceptes bàsics: emocions-sentiments. Verònica. - Dinàmica: identificació i vocabulari emocional. - *Performance*: la I. emocional.
Sessions 9, 10 i 11	2 hores treball en equip 1 hora treball en equip 2 hores transferència aula 1 hora treball en equip 1 hora en línia	- Elaboració proposta didàctica per grups 2-3 persones i publicar-la a Edmodo. - Preparació material didàctic. - Aplicació conjunta i transferència a l'aula (dues sessions). - Avaluació de les sessions. Coavaluació de l'experiència. - Compartir el disseny i la valoració de l'experiència a Edmodo (**posada en comú de la transferència i la seva valoració).**
Sessió 12	3 hores presencials	- Cloenda del curs i posada en comú de les transferències a l'aula, les valoracions de la formació i suggeriments per a promoure el canvi professional docent i en el centre (dinàmica World Cafè).
Total	**30 hores**	

Les aplicacions pràctiques objecte de transferència a l'aula que s'han implementat al llarg del programa formatiu, tant a nivell individual com col·laboratiu, han estat presents en diverses matèries com Anglès, Ciències socials, Cultura científica, Llengua castellana, Llengua catalana i literatura, Matemàtiques, Física i Química, Biologia, Art i Teatre, a més de les sessions de Tutoria.

Les transferències realitzades col·laborativament, dissenyant unitats didàctiques per a implementar-les en dues sessions a l'aula, amb la implicació de professorat de diferents departaments didàctics, varen ser:

- **"La poesia a l'ESO",** dirigida a alumnes de 4t d'ESO a l'assignatura de Llengua i literatura catalana.
- **"La por",** dirigida a alumnes de 1r i 2n de batxillerat i 3r d'ESO amb la implicació dels departaments didàctics d'Anglès, Llengua castellana i Llengua i literatura catalana.
- **"Música, emocions i expressió corporal**", dirigida a alumnes de 1r de batxillerat amb la implicació de professors de Música, Art i Teatre.
- **"La comunicació",** dirigida a alumnes de 1r d'ESO amb la implicació dels departaments d'Orientació i Anglès.
- **"Reaccions emocionals enfront de diverses situacions",** dirigida a alumnes de 1r de batxillerat amb la implicació dels departament de Matemàtiques, Física i Química i Biologia.
- **"Ballam, cantam i ens emocionam",** dirigida a alumnes de 2n d'ESO amb la implicació dels departaments d'Anglès i Orientació.
- **"Cohesió de grup",** dirigida a alumnes de 4t i 2n d'ESO a Tutoria.

Com es pot observar, s'han duit a terme diversitat d'activitats i dinàmiques relacionades amb la temàtica (comunicació, assertivitat, autoestima, habilitats socials, emocions bàsiques...) a les sessions presencials del curs, combinant la part teòrica i la pràctica, des de la vivència personal del món emocional. A partir de la transferència a l'aula, tant des de propostes individuals com col·lectives, s'ha promogut el canvi en el centre educatiu. Aquestes activitats, com a part de la transferència, s'han aplicat principalment a l'aula on els alumnes han pogut gaudir de les propostes plantejades molt motivadores, dinàmiques i creatives. Professors i alumnes han pogut experimentar de primera mà els beneficis de la intel·ligència emocional: major cohesió grupal, autoconeixement, millora de l'empatia i de les habilitats comunicatives…

7. CONCLUSIONS

La línia estratègica de la formació va anar dirigida a la millora del clima d'aula i de centre, el coneixement d'eines bàsiques per a obtenir una bona convivència educativa al temps que es desenvolupa la competència digital mitjançant el treball col·laboratiu a partir d'eines i recursos tecnològics. El programa formatiu va permetre desenvolupar i aprofundir en continguts rellevants

per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge: la dimensió emocional dels docents i dels alumnes, la importància d'establir relacions afectives entre els membres de la comunitat educativa, facilitar aprenentatge pràctic, vivencial i experiencial, la cooperació entre iguals, el treball del professorat en equip, la millora de les relacions entre professors i alumnes, a més de les actituds per a crear un bon clima d'aprenentatge entre d'altres.

La valoració del curs per part dels participants ha estat molt positiva, en tant que el programa de formació ha servit per a aprendre dels mateixos companys, amb les propostes individuals i conjuntes que s'han dissenyat i transferit a l'aula. L'activitat formativa ha motivat per a descobrir el món emocional tant propi com dels alumnes, a més de com es poden ensenyar i aprendre les emocions.

Com a conclusió, la valoració de l'activitat ha estat molt positiva per a tots els participants. Ha estat una formació molt profitosa, la qual s'ha ampliat a 30 hores, i no 25 com en un primer moment s'havia programat. El programa s'ha complit molt satisfactòriament. El pròxim curs es continuarà la formació en competències emocionals en aquest centre i anirem cap a la implementació, incorporant tot el que s'ha après a la nostra línia de centre. Entenem que s'ha de continuar en la mateixa línia metodològica fonamentada en la neurodidàctica, considerant que l'emoció, l'esport, el moviment, el joc, l'art, el teatre, el ball, la relaxació, la sorpresa, la curiositat i l'experimentació són ingredients necessaris per a sumar coneixement. La il·lusió també compta a l'hora d'aprendre, especialment quan el professorat es forma des d'un programa en el qual es promou la motivació i on l'aprenentatge és un repte o una aventura. A través d'activitats engrescadores, vivencials, pràctiques i sobretot participatives el professorat ja no és un "receptor" de coneixements, sinó un promotor del canvi educatiu, mitjançant l'adquisició d'aprenentatges significatius molt vinculats al seu context de treball com és el centre educatiu. El professorat és un element clau per al desenvolupament i aplicació del programa de formació en centre, generant una cultura nova que dona resposta a les necessitats educatives al temps que contribueix a millorar les competències professionals docents. En aquest context d'aprenentatge la tecnologia digital també juga un paper rellevant en la neurodidàctica, considerant-la com una eina potent per a generar noves experiències d'aprenentatge, ja siguin a nivell individual o en equip, alhora que amplia molt les possibilitats d'accedir al coneixement ja sigui teòric o pràctic. El curs ha cobert les expectatives, en tant que no només s'han adquirit aprenentatges, sinó que s'ha viscut l'emoció en directe, generant benestar, plaer, optimisme i motivació per a continuar formant-nos el curs vinent en l'objectiu d'educar-nos com a docents i també com a persones per a educar millor.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BARCELÓ, M. (2011). "Formació permanent del professorat: necessitats actuals i perspectiva de futur". *Cantabou*, 34. Centre de professors d'Inca.

BUENO, D. Neuroeducación.

<http://www.ub.edu/geneticaclasses/davidbueno/Articles_de_divulgacio_i_opinio/Altres/Neuroeducacion-QUO.pdf>

BUENO I TORRENS, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Colección Octaedro, Rosa Sentsat, núm. 71. Barcelona.

DIVERSOS AUTORS (2017). *Emociones en secundaria, AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional: Educación Secundaria*. García Sáenz, J. M. "Coeducación emocional. Una visión desde la formación del profesorado", pàg. 78-87.

DIVERSOS AUTORS (2017). *Emociones en secundaria, AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional: Educación Secundaria*. García Ortega, M. P. "El bienestar emocional docente", pàg. 119-12.

DIVERSOS AUTORS (2015). Seminari "Com volem que sigui la professió docent". Perspectives Internacionals d'Educació. Desembre 2015. Fundació Jaume Bofill.

ESTEVE I CARANDELL (2011). "Fomentant la practica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre". *Recursos i recerca educativa de les Illes Balears*. InnovIB, <http://innovib.cat>.

FUGUET BUSQUETS, J. (2014). Tesi doctoral. "La transferència de la formació permanent del professorat. Estudi de casos". UT. *Revista de Ciències de l'Educació*. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

GAIRIN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GENOVÉS, R. (2017). "Emociones, neurociencia y educación: el reto formativo del siglo XXI". Universitat de les Illes Balears.

IMBERNÓN, F. (2001). "Claves para una nueva formación del profesorado". *Investigación en la escuela*, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

MARINA, J. A. (2012). "Neurociencia y Educación". La Investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación. Segunda época. Volumen 1, núm. 1. Ministerio de Eduación, Cultura y Deporte.

PLA DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT (2016-2020). Govern de les Illes Balears, Conselleria d'Educació i Universitat.

PASTRANA, A. J. "Enseñar a transferir". Excel·lència educativa A. C. Educació per competències.

PRATS, E.; ROS, M.; MARTÍNEZ, M.; MARÍN, A.; FUSTER, M.; LAFUENTE M. (2015). "Com volem que sigui la professió docent?" Seminari dut a terme en el marc de la presentació a Barcelona del nou informe de la Comissió Europea, «The Teaching Profession in Europe». Perspectives Internacionals d'Educació, 10 de desembre de 2015. Conclusions.

RESOLUCIÓ de la directora general de Formació Professional i Formació del Professorat de dia 22 de febrer de 2017 per la qual s'aproven les instruccions per al desenvolupament de programes de formació dels centres vinculats als plans d'innovació pedagògica per a la millora educativa dels centres per als cursos 2017-2018 i 2018-2019 assessorats pels centres de professorat de les Illes Balears.

SÁNCHEZ DÍAZ, S. (2009). Tesi doctoral "La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento". Universitat Autònoma de Barcelona.

SÁEZ, C. Blog "Neuroeducación, o cómo educar con cerebro".

<https://cristinasaez.wordpress.com/2014/10/06/neuroeducacion-o-como-educar-con-cerebro/>

TEJADA FERNÁNDEZ, J. i FERRÁNDEZ LAFUENTE, E. (2007). "La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>

El projecte Galàxia 3.1 del Col·legi Sant Pere: una experiència de treball en equip

Agustí Puigserver

RESUM

Aquest article vol donar a conèixer una experiència pedagògica innovadora implementada a sisè de primària i a primer d'ESO del Col·legi Concertat Sant Pere. Es descriuen tres transicions que han escomès amb èxit: el pas de les aules ordinàries a un espai educatiu multitasca que unifica tres grups, la transició de l'individualisme docent al treball en equip i, per acabar, s'exposa com incideix aquest model inclusiu a l'atenció a la diversitat.

RESUMEN

Este artículo quiere dar a conocer una experiencia pedagógica innovadora implementada en sexto de primaria y en primero de la ESO del Colegio Concertado Sant Pere. Se describen tres transiciones que han acometido con éxito: el paso de las aulas ordinarias a un espacio educativo multitarea que unifica tres grupos, la transición del individualismo docente al trabajo en equipo y, para acabar, se expone cómo incide este modelo inclusivo en la atención a la diversidad.

1. CONTEXT DEL COL·LEGI

El col·legi Sant Pere és un centre concertat de titularitat diocesana que està ubicat en la barriada palmesana del Vivero. L'edifici data dels anys quaranta i és conegut popularment com *el Seminari*. Forma part de la xarxa educativa Col·legis Diocesans del Bisbat de Mallorca. L'estructura de les diferents etapes està formada per 9 unitats d'educació infantil, 18 d'educació primària, 13 d'ESO i 10 de batxillerat.

El curs 2018-2019 té matriculats al voltant de 1.400 alumnes i un claustre de 95 docents. Infantil i primària tenen un director i un cap d'estudis per a cada etapa, i ESO i batxillerat una directora i dos cap d'estudis.

És un centre que, des de fa quatre anys, està immers en un procés de renovació i innovació educativa. Té un pla d'innovació que preveu la transformació metodològica de la primària i l'ESO en 4 anys. El gruix d'aquest pla el constitueix la formació del professorat, les línies mestres de la qual són: les intel·ligències múltiples, l'ensenyament i l'avaluació competencial, el treball cooperatiu, les destreses de pensament, els projectes de comprensió i els projectes d'aprenentatge servei. Sumat i debatut, aquestes formacions han esperonat una reflexió profunda de les metodologies i estratègies pedagògiques, i n'han sorgit experiències summament innovadores, entre elles el projecte Galàxia 3.1 (objecte del nostre treball).

2. METODOLOGIA

L'enfocament que volem donar al nostre estudi es mou en els paràmetres de la investigació interpretativa. Hi ha molta literatura quant a l'aplicació de metodologies d'investigació en l'àmbit educatiu, nosaltres ens mourem en el plantejament que fa Erickson (1989), i que sintetitza

Sancho (1993) dient que la investigació interpretativa consisteix a "rescatar, ordenar e interpretar las diferentes voces de quienes participan en una innovación y dotarlas de un nuevo sentido: el que le otorga la mirada de quien ve y se acerca a la innovación desde fuera, con la finalidad de generar un conocimiento critico desde y para los implicados" (pàg. 62). El nostre estudi, per tant, consistirà a exposar i interpretar el valor i significat que els docents, l'alumnat i els pares i mares atorguen al projecte Galàxia 3.1.

Les nostres fonts d'informació documental han estat el Projecte Educatiu Institucional dels Col·legis Diocesans de Mallorca (PEI), el Pla d'Innovació 2017-21, el Pla de Formació del Professorat 2017-21 i les actes d'avaluació dels cursos 2017-2018 i 2018-2019.

Les entrevistes orals, semiestructurades i informals, s'han fet a l'equip directiu d'ESO (directora, cap d'estudis i secretària de Direcció), a quatre docents (tres de l'àmbit sociolingüístic i una professora de l'àmbit científic), a la pedagoga terapeuta que més hores treballa en el projecte i, finalment, a tres alumnes de 1r d'ESO. Referent a primària, hem entrevistat el director i un mestre de l'àmbit lingüístic, i també hem parlat amb tres alumnes. La predisposició dels entrevistats ha estat absoluta i l'ambient molt agradable. Les entrevistes han tingut per objecte recollir diferents percepcions dels implicats en el projecte. Per mantenir l'anonimat dels entrevistats hem codificat la seva identitat: direcció primària, DP; direcció ESO, DE; mestres primària, M; professorat ESO, P; Departament d'Orientació, DO; alumnat primària, AP, i alumnat ESO, AE; seguit d'un nombre que no respon a l'ordre en què foren entrevistats.

Els àmbits temàtics de les preguntes que formulàrem són els mateixos dels qüestionaris que passàrem a les famílies i a l'alumnat i que, tot seguit, passam a descriure.

Es varen dissenyar tres enquestes de 20 preguntes: una per a tots els docents que estan implicats en la implementació del projecte, l'altra per als pares i mares i, finalment, una tercera enquesta dirigida a l'alumnat. Aquestes enquestes s'han enviat als interessats mitjançant la plataforma de gestió escolar del centre en forma d'un enllaç a un formulari de Google Drive.

Les preguntes segueixen de tècnica de l'escala Likert: els enquestats han hagut d'expressar el seu grau d'acord o de desacord en relació amb una afirmació o una negació referent a algun dels aspectes que ens interessaven avaluar en aquest estudi.

Les enquestes que hem passat als progenitors i a l'alumnat eren bàsicament les mateixes, amb petites modificacions per adequar-les al sentir dels uns o dels altres. Pel que fa a les preguntes adreçades al personal docent, ens hem centrat molt en el treball en equip; malgrat tot, ambdós qüestionaris tenen un denominador comú que podem sintetitzar en els set àmbits següents:

- Influència de l'entorn de l'aula en l'aprenentatge, la convivència i la motivació.
- Ensenyar en equip.
- Atenció a la diversitat.

- Models d'avaluació de l'aprenentatge.
- Adequació de les metodologies (aprenentatge cooperatiu, classe invertida i projectes de comprensió).
- Eina d'accés al contingut curricular (iPad).
- Grau de satisfacció.

La totalitat dels docents implicats (27) en el projecte Galàxia varen respondre el qüestionari. Gairebé el mateix va succeir amb l'alumnat (75/75 a primària i 78/90 a ESO). I els pares i mares arribaren a un 45 % (34/75) els de primària i a un 50 % (45/90) els d'ESO.

Val a dir que en aquest estudi, per una qüestió d'extensió, no analitzarem a fons els resultats de les enquestes. Sí que utilitzarem certs indicadors que ens ajudin a reforçar o contradir l'argumentació obtinguda a partir de les entrevistes orals.

3. DE L'AULA A L'ESPAI EDUCATIU

Les aules actuals de la majoria d'escoles de Mallorca foren construïdes en la segona meitat del segle XX, i el seu disseny estava inspirat en un model pedagògic centrat en la transmissió directiva del coneixement. Les tarimes i els pupitres arrenglerats constituïen el denominador comú del paisatge d'aquests espais i, al marge d'altres funcionalitats, simbolitzaven l'entronització del paper del *magister*, qui era la font de la saviesa i del coneixement. L'escenari no podia deixar més clar que en aquell indret la comunicació fluïa unidireccionalment i que l'alumnat era una mena de receptacle nodrit profusament per lliçons inacabables. La rígida fredor de la disposició del moblam era el mirall dels valors que en l'escola s'imposaven: individualisme competitiu, prestigi, sacrifici, esforç, pulcritud, ordre, obediència, silenci...

Certament, la semblança que acabam de descriure no fa justícia a un bon grapat d'escoles mallorquines que foren, en aquest període, estendard de propostes pedagògiques disruptives; però no és menys cert que el gruix de les escoles seguia el paradigma esmentat.

Així les coses, i en virtut de la correlació espai-funció, les escoles actuals s'haurien de redissenyar, potser de cap a peus, per respondre als nous reptes que la innovació pedagògica planteja. Aquesta no és una idea anodina, si tenim present que molts de centres han volgut fer palesa la seva implicació amb aquesta regeneració pedagògica, principalment mitjançant la remodelació dels espais. La publicació de Siro López (2019) posa en relleu la importància que té el disseny dels espais en les escoles, no tan sols en els plànols de la millora funcional i del rendiment acadèmic, sinó en la formació integral i de descoberta personal dels infants. Actualment s'estan fent estudis per tal de mesurar l'impacte que té el disseny de l'aula en el rendiment escolar. Serveixi com a exemple l'exhaustiva i fonamentada anàlisi publicada per Peter Barrett *et al.* (2015) de l'University of Salford (Manchester) on argumenten que "classroom design can really be seen as an active part of the facilitation of

the learning process" (pàg. 38). En les conclusions finals d'aquesta investigació s'ofereixen uns "Checkpoints for designers" (pàg. 40-43) d'obligada consulta per a futures remodelacions.

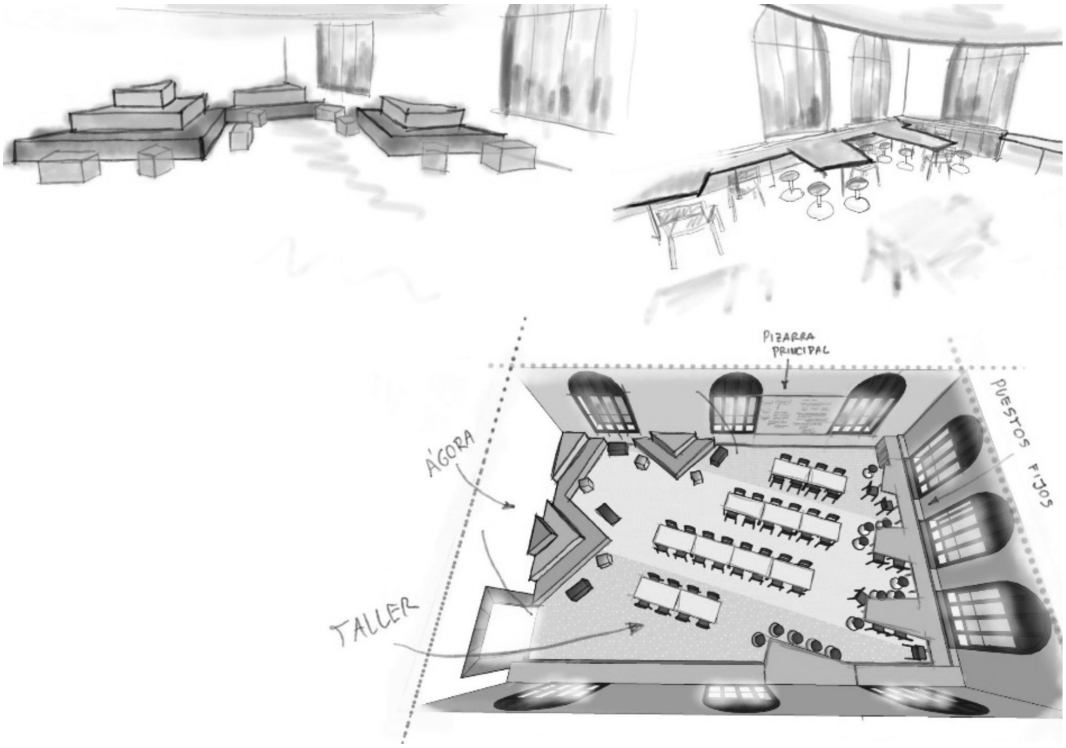
Resulta evident que, si l'equip directiu estava decidit a donar un gir copernicà al model pedagògic, s'havia de planificar un tomb semblant en l'ecosistema on aquest canvi s'havia de materialitzar. Com assevera Aragay (2016), "si no canviem l'espai físic és molt difícil, encara que no impossible, canviar el model educatiu" (pàg. 27). López (2019) apunta en la mateixa direcció afirmant que "la escuela de hoy apuesta por la autonomia en el aprendizaje y la personalización del alumno, con espacios que contribuyan y faciliten el reto de ser uno mismo" (pàg. 10).

Després de visitar algunes escoles catalanes i madrilenyes, referents en la innovació educativa i en la transformació d'espais —com Col·legi Montserrat, Escola Sadako, Col·legi Mare de Déu dels Àngels, Col·legi CreaNova (Catalunya) i el Colegio Padre Piquer (Madrid)—, l'any 2018 es pren la determinació de redissenyar els espais on es desenvoluparia el projecte Galàxia 3.1. La premissa inicial era aconseguir dos grans espais on ajuntar, per una banda, els tres grups de 6è de primària (75 alumnes) i, per l'altra, els tres grups de primer d'ESO (90 alumnes) on es pogués treballar cooperativament i fent diferents tasques alhora.

L'espai de primària és a la planta baixa i ha sorgit de l'adequació de l'antic cinema del seminari menor, més una aula annexa i el generós passadís que dona accés a l'aula principal. Té uns 200 m^2. Al passadís estan ubicades les taquilles de l'alumnat, i l'aula gran està moblada amb 20 taules rectangulars de quatre places, més unes taules adherides a la paret del fons per fer treballs diversos, o per donar una atenció més individualitzada a grups petits. En la paret oposada hi ha unes grades, semblants a un amfiteatre, per fer-hi debats o exposicions orals. Disposa de dos projectors, wifi i equip de megafonia. L'eina principal de treball és l'iPad (1x1). Les parets serveixen d'expositors dels treballs de l'alumnat. Llum natural, reforçada amb una excel·lent llum zenital artificial. L'aïllament acústic està molt encertat i resulta imprescindible tenint en compte el nombre d'alumnat (75-90). No hi ha taula específica per al professorat.

L'espai de secundària està a la segona planta i ocupa uns 230 m^2 de l'antic dormitori, quan el centre disposava d'internat. La distribució i l'equipament és molt semblant a l'espai de primària, excepció feta de la major cabuda i que les taules són de 6 places. Val a dir que l'altura i l'entramat del bigam de la meitat del sostre de l'aula li donen un caràcter molt agradable i espaiós.

L'objectiu de crear dos espais que possibilitessin un nou tarannà pedagògic està prou assolit. En ells hi ha tot un seguit d'indicadors que ens mostren la centralitat de l'alumnat, la predominança de l'aprendre per sobre de l'ensenyar i la multidireccionalitat de l'ensenyament-aprenentatge: no hi ha taules individuals, ni tan sols del professorat; l'alumnat no està girat cap al docent, sinó cap als seus companys; no és una aula per escoltar, sinó un espai per conversar i compartir l'aprenentatge; no és un indret per estar asseguts passivament, sinó per anar d'un espai de feina cap a l'altre experimentant i interactuant permanentment; no és un lloc per fomentar l'individualisme i la rivalitat, sinó per conviure i cultivar els valors de la ciutadania. "Posam el focus a aprendre, més que a ensenyar. Aprendre requereix un temps més pausat, que permeti assumir coherentment i significativament els aprenentatges. No hi ha cervells adormits, tota l'aula bull d'energia, de ganes d'experimentar, de descobrir", DP.



A tot el que acabam de dir, hi hauríem d'afegir que la cara de felicitat i l'orgull amb el qual docents i alumnat et mostren i t'expliquen tot el que s'esdevé en aquests espais educatius fa que no et sorprengui l'exquisida cura que té l'alumnat de tots els elements i racons que integren l'espai Galàxia 3.1. Sens dubte és una mostra que gaudir d'aquestes instal·lacions fomenta, també, valors tan importants com la responsabilitat, l'autonomia, la iniciativa, l'autoconcepte, la implicació, el compromís, la pertinença...

Tant el professorat com l'alumnat i els pares valoren molt positivament el nou disseny de l'espai, els recursos de l'aula i les possibilitats pedagògiques que aquesta ofereix. Una alumna va dir "estic molt contenta que l'escola s'hagi preocupat per fer aquesta aula tan guapa, perquè puguem estar tots junts i no ens separin de les nostres amigues, perquè això vol dir que l'escola pensa en nosaltres, perquè vol que aquí ens ho passem bé i estiguem motivades per aprendre i venir a l'escola", AP2.

4. DEL DOCENT AÏLLAT A L'EQUIP DOCENT

L'organització dels docents en un centre educatiu, tal com descriu Gairín (1999), sol girar entorn als equips de cicle (primària) i als departaments (secundària); ambdós equips de coordinació tenen, primordialment, l'objectiu de posar al dia les programacions, consensuar els criteris d'avaluació, proposar activitats complementàries, analitzar els resultats de les avaluacions... Sortosament, la

cultura de cooperació fora de l'aula entre els docents està més o manco estesa, tot i que es visqui com una feina afegida a la seva activitat professional lectiva (Antúnez, 1999) (López, 2007).

No passa el mateix quan estudiam els casos de col·laboració de dos o més docents en la mateixa aula. Si descomptam la codocència deguda a l'atenció a la diversitat, en la qual intervenen alhora l'especialista de la matèria i el de suport, són molt esquifits els casos que trobam de docents que treballin en equip dins aula. L'aïllament en què el professorat sol portar a terme la seva tasca lectiva és, possiblement, una reminiscència del model d'escola caduc que hem descrit al principi d'aquest article i que actua com un paradigma paralitzant: el treball individualista està irremissiblement incardinat en la zona de confort del professorat.

Antúnez (1999) argumenta que resulta del tot inadmissible que pretenguem que l'alumnat treballi cooperativament, quan el model que transmet el professorat és individualista. El treball en equip és, a dia d'avui, una estratègia inexcusable (Bahón, 2019), una demanda social a la qual no es pot donar l'esquena.

El projecte Galàxia 3.1 recull aquest encàrrec i s'articula entorn al treball en equip del professorat. Tant a l'aula de primària com a la de secundària treballen, alhora, tres docents de matèria, més un o dos especialistes del Departament d'Orientació. El treball en equip del professorat no és una anècdota, sinó una condició *sine qua non* del projecte. La decisió d'unificar tres aules implicava que, com a mínim, tres docents atendrien l'aula alhora.

En la fase de preparació del projecte l'equip directiu es va adonar que part del "professorat era molt reticent a qualsevol tipus de canvi i li costava molt sortir de la zona de confort, això no va suposar un fre, més aviat una presa de consciència que el camí no seria gens fàcil", DE3.

A fi i efectes d'anar marcant i aplanant el trajecte, a través del Gabinet d'Innovació Pedagògica (GIP) dels Col·legis Diocesans de Mallorca, es varen organitzar diferents jornades de formació del professorat. Les temàtiques de la formació s'estructuraren per tal d'aportar un rerefons teòric i pràctic als docents que havien d'implementar el projecte: intel·ligències múltiples, treball per projectes, treball cooperatiu, avaluació competencial, estratègies de pensament, *team teaching*, utilització de l'iPad amb finalitats pedagògiques, *Google classroom*, classe invertida i ludificació. Amb el mateix caràcter formatiu, diferents membres dels equips directius visitaren a Barcelona l'Escola Sadako i el Col·legi Montserrat. A Palma també conegueren la transformació d'espais duta a terme al Col·legi Monti-sion.

El mes de setembre de 2018 arranca el projecte a sisè de primària i a primer d'ESO unificant les tres aules de cada nivell. La distribució horària d'ambdós grups mostra el compromís de treballar per projectes com l'opció metodològica preferent, per aquesta raó les matèries estan organitzades en períodes de dues sessions seguides i la tercera hora es dedica a projectes multidisciplinaris.

Tal com assenyalàvem al principi, el treball en equip ha estat el gran repte d'aquest projecte, ja que els docents no havien treballat mai d'aquesta manera i això despertava, d'entrada, certes inquietuds que s'identifiquen en sentir-se observat/avaluat pels altres, més càrrega de feina dintre i fora de

l'aula, necessitat de més reunions per tal d'arribar a consensos, incompatibilitat de caràcters, manca d'habilitats cooperatives, desconfiança...

L'experiència sembla haver estat positiva, si ens atenim a les percepcions inicials i finals que ens han expressat els implicats:

"En un primer moment vaig sentir por, perquè tens la sensació que tothom t'observa. A mesura que hem avançat t'adones que tothom et dona suport i que la feina queda molt dividida a l'hora de preparar les sessions. Cadascú aporta diferents punts de vista, això obliga a un consens entre els membres de l'equip i el resultat és, gairebé sempre, activitats més enriquides. La retroalimentació que es dona tant a l'hora de planificar com en les mateixes sessions aporta molt a tot l'equip i també en l'àmbit personal", P1.

En certa mesura, allò que es consideraven circumstàncies que podien incidir negativament en els docents es converteixen en oportunitats de millora: suport moral entre els companys, augment de l'eficàcia, aprenentatge entre companys, esforç per millorar la feina, reflexió constant a nivell de grup i individual, increment de l'empatia, complicitat... Estam d'acord amb l'aportació que fa López (2007) quan afirma que la reflexió entorn als processos que tenen lloc a l'aula "es la base del desarrollo profesional que, junto con la mejora de las relaciones personales y sociales, constituye otra importante ventaja del trabajo en equipo" (pos. 586).

"A l'hora d'arribar a consensos, atès que cadascú de l'equip té el seu moment i el seu procés, a vegades és complicat. Posar-se en la pell de l'altra persona ajuda a entendre la seva visió. A vegades, la solució és tirar endavant, portar-ho a terme i si no funciona, doncs, és una oportunitat per refer-ho i millorar-ho. Quan fas feina en equip, al final és menys feina, si la cooperació entre el professorat funciona. Després de 9 mesos ja hi ha certa complicitat entre l'equip docent, i resoldre les diferents situacions que es plantegen durant les sessions és molt més fàcil que al principi", P2.

Com a resultat de la feina en equip observam un canvi en la percepció de la càrrega de feina (tema molt sensible entre els docents); gràcies a la cooperació el volum de la tasca se simplifica i el resultat és, fins i tot, de més qualitat. Està clar que fou necessari un procés d'adaptació, els mestres s'havien d'adaptar els uns als altres: posar un grapat de professors a fer feina junts no equival a tenir un grup de professors que fan feina en equip.

"Cadascú ha d'aportar el millor de si mateix. Per fer feina junts, com un equip, era imprescindible que ens coneguéssim més del que ens coneixíem. He après moltes coses dels meus companys. No m'ha generat cap por que descobrissin les meves mancances. Si un company domina més un tema és un benefici poder-lo escoltar i analitzar com explica les coses. La feina que hem fet és més eficient, em sent més útil amb aquest model. Suposa una gran càrrega de feina, perquè s'han de preparar moltes coses fora de l'aula. Però compensa molt, perquè quan ets dins l'aula estàs més alliberat", M1.

És palès, tot i que queda molt de camí per recórrer, que entre els docents han nascut sinergies de complicitat que han possibilitat l'adaptació, la millora de la feina i l'aprenentatge recíproc. Les

diferències entre els docents s'han arribat a veure com una oportunitat de millora. La paraula *consens* és la més repetida, possiblement perquè aquest és el pal de paller del treball en equip.

"A l'hora de començar hi ha moltes coses a consensuar i coordinar i es fa molt tediós; a mesura que ha anat avançant el curs ens hem dividit molt bé els rols i les tasques, i la situació ha millorat bastant. Ara dona la sensació que el nivell de feina no és tan elevat, per diverses raons, entre d'altres, perquè el professorat es coneix més entre si i resulta molt més fàcil arribar a acords a tots els nivells (curriculars, metodològics). Una cosa molt interessant és que, al principi, les propostes de millora les prenem com una crítica, però després t'adones que no, que són propostes de millora que t'ajuden a fer les coses més ben fetes. A vegades, ni és necessari dir les coses, observant com resolen certes situacions els teus companys, això ja és suficient per tal que un ho integri dins la seva manera de gestionar futures situacions semblants. Es dona un autèntic aprenentatge entre iguals per infusió", P1.

Els dos aspectes més importants d'aquesta metodologia de treball són, sens dubte, les persones que l'integren i com aquestes s'organitzen. En el nombre de docents que intervenen en el projecte és on trobam la diferència més significativa entre primària i secundària. Analitzem les raons:

- A primària l'equip docent està constituït per 5 mestres. Hi ha dos motius bàsics: la jornada lectiva de l'alumnat és menor (25 h) i els mestres tutors estan un mínim de 17 h amb el grup.

- Mentre que a secundària són 23 els professors i les professores que arriben a interactuar amb l'alumnat. En aquest cas, la profusió de docents respon a una decisió de l'equip directiu: "És un projecte que no és d'uns professors, és un projecte d'ESO. L'any vinent, entre primer i segon, hi hauria d'estar implicat tothom", DE1. Hi ha dissentiment entorn a aquest punt, perquè hi ha docents que pensen que caldria reduir el nombre de professionals que interactuen amb el grup. "El bot de primària (5 mestres) a secundària (23 professors/es) és exagerat. S'hauria de reduir dràsticament el nombre de professorat a 7 o 8, encara que això suposés haver d'intentar treballar per àmbits", DO.

Tant en un cas com en l'altre hi ha una organització base per atendre les hores lectives constituïda per aquells docents que tenen assignada una matèria, més una persona del DO (té especial esment de l'alumnat amb algun tipus de necessitat i, a més, s'optimitzen els recursos perquè aquests professors del DO poden estar més hores amb els infants) i, eventualment, un docent de reforç. El fet de fer feina 4-5 mestres alhora fa que la ràtio disminueixi a 15-18 alumnes per docent.

L'organització de la intervenció dels mestres de primària amb l'alumnat romp tots els esquemes dels agrupaments clàssics (A-B-C). Els grups cooperatius base estan formats per alumnat dels tres grups (la divisió és administrativa) i, després, per a cada projecte trimestral es tornen a reagrupar de forma heterogènia. En aquest sentit, els mestres tenen esment de tot l'alumnat sense diferenciar entre "els meus i els teus alumnes".

"Fer l'agrupament dels tres grups ha permès que tots els nins es coneguin. A cinquè, per exemple, els nins i nines d'una classe no coneixien els dels altres grups. Pareixien escoles diferents. Nosaltres volíem fer una sola escola i creiem que ho hem aconseguit", DP1.

A l'ESO, tot i estar tot l'alumnat junt, el professorat segueix parlant dels meus-teus alumnes, referint-se a l'alumnat que tindria assignat si parléssim de grups ordinaris. Cadascú es cuida preferentment de les seves cinc taules (col·locades estratègicament en el mateix redol de l'aula), això no lleva que, si un alumne requereix ajuda, hi acudeix el docent que està més a prop. "El professorat arriba a tenir un coneixement profund dels seus alumnes i, com a efecte colateral, també té cert coneixement dels altres alumnes (cosa que no passaria si els grups estassin separats)", DE2.

En les entrevistes que férem hi va haver docents de secundària que remarcaren aquest punt com un dels elements crítics, a dia d'avui, del treball en equip. Sembla que en el primer curs de l'ESO, possiblement per l'especialització dels docents, hi ha una marcada correlació professor-matèria difícil de rompre.

"Crec que els alumnes encara ens veuen com un grapat de professors que fem feina junts. Cadascú parla dels seus alumnes. Pot ser podríem superar aquest estadi treballant per àmbits. Si no rompem l'esquema de la meva assignatura i la teva assignatura, difícilment passarem a 'els nostres alumnes'. Les persones que preparam els projectes ens sentim molt vinculats al projecte, no així les persones que venen de reforç una hora o dues a la setmana", P4.

Malgrat aquestes opinions d'alguns dels docents entrevistats, la percepció de l'alumnat i de les famílies és inversa, és a dir, perceben el professorat com un autèntic equip.

En les entrevistes amb els membres de l'equip de Direcció plantejàrem aquesta qüestió de l'aïllament de les matèries en la secundària, i ens argumentaren que es devia a l'especialització del professorat (cada professor/a se sent més segur en la seva matèria) i, sobretot, que l'experiència d'unificar matèries en àmbits no havia estat gaire satisfactòria en els grups de diversificació curricular d'anys anteriors. Com a segon argument, posaren en relleu la plena consciència "que el temps disponible per a la coordinació és insuficient, i el poc que hi ha no sempre s'aprofita", DE2; i, per concloure, dissentiren lleugerament d'aquesta fragmentació al·ludida perquè "els projectes interdisciplinaris porten de sèrie aquesta imbricació de continguts", DE1.

En el dia a dia de l'aula la primera sessió, normalment, es dedica a fer les tasques pròpies del projecte que es té entre mans en aquell moment. A la segona sessió, es posa més esment a treballar conceptes i procediments de la matèria en qüestió. Prèviament a l'inici de la sessió, cadascuna de les professores i professors té assignat una part de la temàtica que s'ha de treballar. Normalment les explicacions (màxim 10'-15') es fan al gran grup i les fa un sol professor o professora i, després, sempre es plantegen dinàmiques de comprensió tipus jocs, destreses de pensament... El professorat està pendent de resoldre els dubtes que puguin sorgir entre l'alumnat o de dinamitzar les tasques que s'estan fent.

De les diferents entrevistes es desprèn que el treball en equip ha facilitat molt la gestió de l'aula. Aquest era un dels dubtes que es tenien al començament de curs i s'ha resolt molt favorablement: "Si sorgeix qualsevol problema, és possible tractar-lo en el mateix moment sense haver d'interrompre l'activitat del grup. Pots treure un alumne de l'aula per parlar amb ell, mentre els altres professors segueixen la classe", DP1. En les enquestes, tant les famílies com l'alumnat valoraren molt positivament aquest fet i consideren que hi ha hagut manco problemes disciplinaris de rellevància.

5. UN MODEL COMPROMÈS AMB LA DIVERSITAT

Aquest projecte, tal com ja hem dit, implica la presència constant d'un mínim de tres docents especialistes treballant ensems; són els docents de referència que en una situació ordinària ocuparien cadascun una aula amb el seu respectiu alumnat. Aquests tres docents estan acompanyats per un membre del DO durant, gairebé, tot el temps. Una PT entra a fer suport a totes les assignatures instrumentals (14 h) i 1 h a projectes, més les dues hores de tutoria. Al cap i a la fi, sempre hi ha una PT que seria la quarta docent. En la franja horària en què es treballen específicament els projectes hi podem trobar un cinquè docent.

La PT s'integra en l'equip de docents especialistes que atenen l'aula i les seves funcions podrien ser les d'un mestre o d'un professor qualsevol de matèria. Planifica el suport específic per a tots els alumnes que ho necessitin. "Si la dinàmica requereix que els quatre haguem de fer coses específiques, doncs ho faig. Fins i tot es pot donar el cas que un professor faci la feina que jo hauria de fer com a PT i jo faig la seva feina", DO.

La integració en aquest model de treball cooperatiu per part dels membres del DO sembla que no ha resultat gaire problemàtica, perquè tradicionalment el professorat de suport ha treballat dintre de les aules amb els mestres de matemàtiques, llengües, ciències socials, etc.

El professorat creu que aquests docents aporten una millora qualitativa molt significativa a la seva tasca, perquè en les discussions proactives de tot l'equip, a l'hora de planificar les sessions de les diferents matèries o dels projectes interdisciplinaris, ajuden a crear la imprescindible consciència que l'aprenentatge és un procés flexible i que hi ha moltes maneres d'aprendre. Correlativament, també fan que es prengui consciència de la necessitat de revisar els processos d'avaluació i adequar-los als nous models pedagògics que s'estan implementant. Això no vol dir que no hi hagi dificultats d'enteniment i de consens, emperò "el que importa és la predisposició de tots a aprendre dels errors", comenta la professora P4 quan parla de les dificultats que s'han trobat a l'hora de consensuar els criteris d'avaluació. P3, qui s'ha responsabilitzat d'encapçalar la gestació d'algun dels projectes, comenta que "parlant amb els del DO he vist la necessitat d'aprofundir en l'avaluació competencial i de fixar-me més en els processos d'aprenentatge que no en els resultats finals dels projectes, sempre molt espectaculars, però potser no ens hem adonat que en el procés hem perdut molta cosa pel camí". Veiem, per tant, que l'aportació de les persones més sensibles i preparades professionalment per donar una resposta positiva a les dificultats que presenta la diversitat és del tot positiva, perquè ajuda a desenvolupar visions diferents i més integradores.

La intervenció del DO en l'equip de docents que interactuen en l'aula apuntala totes aquelles dinàmiques que afavoreixen l'atenció a la diversitat. Els docents entrevistats manifestaren que, a principi de curs, no estaven del tot segurs que en un grup tan nombrós es pogués escometre aquesta tasca amb èxit. "Les primeres setmanes pensava que no podria donar abast a tot el que havia de fer", DO1. Ara, asseguren que gràcies a les dinàmiques cooperatives i a la interacció positiva de l'equip docent, l'alumnat està molt més atès que en els grups tradicionals, "perquè aquests alumnes no només compten amb més ajuda del professorat, sinó amb l'ajuda inestimable dels companys de grup que lluiten per aconseguir junts els objectius", P4. Aquí es compleix un dels factors d'èxit del treball

cooperatiu, segons Pujolàs (2008), "en una clase organizada de forma cooperativa hay un transfondo de solidaridad, de compromiso personal y grupal y de respeto, que hace que el alumno no se sienta del todo satisfecho si sus compañeros no consiguen tirar hacia delante" (pàg. 141).

En les enquestes que passàrem a les famílies i a l'alumnat vàrem poder comprovar la total anuència del resultat d'aquesta interacció del DO amb el professorat especialista de matèria. Les famílies no tenen cap dubte que dintre dels paràmetres del projecte els seus fills i filles tenen una atenció molt més personalitzada que en una classe ordinària amb un sol professor/a.

6. CONCLUSIONS

La decisió de posar l'alumnat en el centre de l'aprenentatge ha dibuixat un nou ecosistema pedagògic on han desaparegut les taules del professorat i els pupitres individuals de l'alumnat. Ara la disposició de les taules convida a treballar cooperativament i la funció del mestre ja no és la de transmetre unidireccionalment coneixements, sinó la de dissenyar espais d'aprenentatge, l'objectiu dels quals va molt més enllà del simple academicisme.

La inevitable opció de treballar en equip ha esdevingut el segell de qualitat d'aquest projecte. S'han generat sinergies de complicitat i confiança entre els docents, cada moment es converteix en una oportunitat per compartir i per aprendre; les dificultats es valoren com a oportunitats per superar-se i les desavinences com a símptoma d'un equip que està creixent.

Entendre que no hi ha cap infant igual, que ningú aprèn de la mateixa manera, que els ritmes i els moments són el tresor de cadascú i que les diferències culturals ens permeten eixamplar la nostra mirada, ha fet possible assumir la diversitat com un valor imprescindible per entendre qui som.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ANTÚNEZ, S. (1999). "El trabajo en equipo de profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares". *Educar*, 24, 89-110.

ARAGAY, XAVIER *ET AL.* (2016). *Redissenyem els espais de l'escola. 35 escenaris per traçar el canvi educatiu*. Barcelona: Jesuites educació.

BARRETT, P. *ET AL.* (2015). *Clever classrooms*. University of Salford. Disponible a <https://www.salford.ac.uk/cleverclassrooms/1503-Salford-Uni-Report-DIGITAL.pdf>

BAHÓN, JAVIER (2019). *La escuela ante el espejo*. Madrid: SM.

ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". A M. Wittrok (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pàg. 203-47.

GAIRÍN SALLÁN, JOAQUIN (1999). "Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo professional". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 1. Disponible a <https://www.ugr.es/~recfpro/rev31ART5.pdf>

JOHNSON, D. i JOHNSON, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones SM.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, ANA (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó (versió digital).

LÓPEZ, SIRO (2018). *Esencia. Diseño de espacios educativos*. Madrid: Ediciones Khaf.

PUJOLÀS MASET, PERE (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

SANCHO, A. M. *ET AL.* (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid: CIDE.

ZARIQUIEY BIONDI, FRANCISCO (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones SM.

Alfabetització digital: reptes educatius per integrar els adults en el maneig de les TIC

Catalina Julve

RESUM

En aquest capítol es presenta una síntesi del Treball de Fi de Grau (TFG) en Ciències de la Informació i Comunicació realitzat a través de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) «Alfabetització digital: reptes educatius per integrar els adults en el maneig de les TIC» el curs 2018-2019. Aquest estudi ha estat dirigit per Ruth Pagès Parra, tutoritzat per Adrián Caraballo González i realitzat amb la col·laboració de Radio ECCA. Per a la seva elaboració, es prengué una mostra d'un grup d'adults d'entre 30 i 45 anys que van ser formats en un sistema d'aprenentatge basat en videoconferència per facilitar l'assimilació de la formació en línia. Dels resultats s'extreuen evidències d'utilitat per planificar activitats d'alfabetització digital.

RESUMEN

En este capítulo se presenta una síntesis del Trabajo de Fin de Grado (TFG) en Ciencias de la Información y Comunicación realizado a través de la Universidad Abierta de Cataluña (UOC) «Alfabetización digital: retos educativos para integrar los adultos en el manejo de las TIC», durante el curso 2018-2019. Este estudio ha sido dirigido por Ruth Pagès Parra, tutorizado por Adrián Caraballo González y realizado con la colaboración de Radio ECCA. Para su elaboración, se tomó una muestra de adultos de entre 30 y 45 años de edad que fueron formados en un sistema de aprendizaje basado en videoconferencia para facilitar la asimilación de la formación en línea. De los resultados se extraen evidencias de utilidad para planificar actividades de alfabetización digital.

1. INTRODUCCIÓ

> *La realidad no es fija ni estable, es una construcción social realizada por los participantes y condicionada por el contexto social, económico, histórico y personal donde aparece.*
> *Pérez Gómez (1999)*

Aquest treball se centra a comprendre l'actualitat formativa destinada als adults, coneixent de prop el sector en l'àmbit de la comunitat canària, i a oferir una àmplia visió del desenvolupament dels models d'alfabetització digital que empreses formatives de diferents àmbits duen a terme per potenciar-la.

Ens trobem immersos en la societat del coneixement en què la informació i la comunicació ocupen un lloc fonamental; el sector dels serveis proporciona la major part dels llocs de treball, les fronteres entre països no existeixen —en termes comunicatius— i el valor de l'element presencial cada vegada més es posa en dubte en molts processos formatius (Ordóñez Jiménez, González López i Ballesteros Moscosio, 2013).

El món de les persones que accedeixen a l'educació d'adults és cada vegada més exigent quant a formació que desitgen rebre i com la volen rebre. Les persones adultes requereixen una educació que aspiri a obrir nous horitzons, a eliminar les desigualtats. Arribats a aquest punt, hem de convenir que, perquè les TIC desenvolupin el seu potencial de transformació, han d'integrar-se a l'aula i

convertir-se en un instrument de coneixement que potencia la recerca i la innovació. Perquè l'ús de les TIC en l'ensenyament d'adults sigui una realitat, és necessària la implicació institucional, el convenciment i la planificació de l'equip responsable dels processos formatius, l'acceptació i la formació del professorat adequada a les necessitats i característiques (Ordóñez Jiménez, González López i Ballesteros Moscosio, 2013).

Fer un Treball de Fi de Grau participatiu amb una entitat formadora com Radio ECCA té moltes bondats, perquè aporta una cosa tan important com és transferir el coneixement a la societat. Què ens aporta participar-hi? Ens aporta valorar un moment clau de la formació. D'altra banda, ens ofereix un contacte amb la realitat professional, una participació-aportació en projectes concrets, l'aplicació de competències de cerca empírica i altres fites importants, com l'ampliació i el reforçament dels llaços de col·laboració entre la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) i el món empresarial i social.

2. INTERÈS I RELLEVÀNCIA DEL TEMA ELEGIT

> *Y si modernizamos la democracia para que todos puedan votar en internet y personalizamos la educación para que todos puedan aprender?*
> *M. Zuckerberg (octubre, 2017) Discurs a la cerimònia de graduació de Harvard*

En aquell moment, d'alguna manera, el creador de Facebook, Mark Zuckerberg, probablement ja pensava en la importància d'aplicar mètodes personals d'educació perquè tots els col·lectius socials aconseguissin un dels béns més preuats de la humanitat: el saber. I és evident que ara com ara, en una societat digitalitzada, cada vegada són majors els reptes de formació relacionats amb assumptes digitals que viuen el seu particular apogeu, sobretot per la creixent demanda, per part de les empreses, de perfils capaços de liderar la seva adaptació als entorns en línia.

Amb sis dècades de trajectòria, les escoles de formació incorporen, cada vegada més, cursos destinats a aconseguir la millora personal i professional de l'alumne mitjançant l'aprenentatge de coneixements i habilitats orientats a la millora en el lloc de treball. Per a aquestes empreses, el negoci del reciclatge formatiu dels adults és cada vegada més interessant, atès que l'entorn econòmic és més complex i els adults tendeixen a treballar en oficis de curta durada laboral. Els cursos d'iniciació a la informàtica i alfabetització digital estan creats per formar en el progrés, la qualificació professional i la trajectòria laboral de les persones adultes. Són molts els adults més grans de 40 anys que veuen com queden ressagats en el progrés laboral i que les noves generacions de graduats recents s'obren pas en el mercat, cosa que amenaça els seus llocs de treball. Ja res és avui etern i els adults veuen amb escepticisme i por la seva estabilitat laboral.

L'alfabetització digital representa una seriosa amenaça laboral per als qui no es pugin al carro. Però no solament en termes laborals, sinó també pel que fa a integració social. D'aquí la rellevància i l'interès del tema triat.

És per això que aquest treball busca definir quines són les estratègies de formació en matèria de maneig de les tecnologies digitals per als adults, concretant objectius i programes de continguts

que puguin llançar resultats tangibles per a la societat. És clar que les accions dependran de les metes que s'hagin marcat les entitats formadores. Nosaltres ens centrarem en Radio ECCA, una entitat formadora, entre d'altres activitats, que realitza accions amb i per a la societat de manera altruista.

3. CONTEXT EN QUÈ ES DESENVOLUPA EL TREBALL

La present proposta és un programa formatiu per al desenvolupament de competències digitals. Pretén donar protagonisme a l'aprenentatge de les persones adultes, situar a aquest col·lectiu en el centre dels processos d'alfabetització digital i donar-los l'oportunitat de participar activament en la societat del coneixement. Per a això és necessari dotar les persones grans amb les competències digitals necessàries (Ordóñez Jiménez, González López i Ballesteros Moscosio, 2013).

Caracterització dels destinataris

D'acord amb la proposta plantejada a *Alfabetización digital desde la práctica: Una propuesta innovadora para el desarrollo de competencias digitales en adulto*s, d'Ordóñez Jiménez, González López i Ballesteros Moscosio, aquest programa se centra específicament en un col·lectiu caracteritzat per un escàs nivell de coneixement digital. La caracterització del col·lectiu destinatari al qual es pretén atendre és la següent:

- *Cronològicament*: subjectes entre els trenta-cinc i els setanta-cinc anys.

- *Sociològicament*: es considera destinatària aquella persona integrada en el medi social, que ocupa un lloc i en plena possessió dels seus drets, llibertats i responsabilitats.

- *Psicològicament:* té com a destinatari l'adult amb plena maduresa de personalitat, persona responsable amb plena capacitat de judici, serietat davant el programa i domini de si mateix.

Aquestes noves formes d'ensenyament-aprenentatge han d'evitar sempre els comportaments d'aprenentatge fixats autoritàriament i, en canvi, fomentar processos d'aprenentatge i educació organitzats de manera autònoma per a un correcte desenvolupament del programa formatiu. La intervenció desenvolupada per aquest programa formatiu té un caràcter eminentment social. Estem en un context en què l'evolució dels mitjans i el coneixement ocorren a gran velocitat.

A més de ser espectadors es pretén que els participants siguin els protagonistes del programa, de manera que no quedin exclosos per no ser posseïdors dels coneixements i estratègies necessaris per adaptar-se als recursos tecnològics. En l'escenari actual, els adults que en general no han rebut formació en competències digitals han d'ajustar-se a aquest permanent canvi i han de prendre decisions per poder mantenir un nivell de vida més o menys adequat. Aquest programa considera el coneixement digital com un factor determinant per al desenvolupament de la innovació i de l'adaptació social, a més d'oferir una oportunitat de desenvolupament i comunicació per a aquest col·lectiu que sembla oblidat per la societat de la informació.

4. OBJECTIUS GENERALS

Aquest treball parteix del plantejament dels objectius següents:

- Analitzar els departaments i/o programes de formació d'adults en alfabetització digital, maneig de les TIC o eines digitals d'índole privada o pública.

- Analitzar l'evolució de la formació en alfabetització digital dels adults; conèixer les barreres amb les quals es troben en el seu procés d'adaptació.

- Examinar la importància de la creació de cursos de formació per a l'alfabetització digital: la formació de grups i l'intercanvi d'experiències que aquest procés propicia.

A més:

- Estudiar els nous perfils de candidats a inscriure's en les formacions.

- Examinar les dades relatives a les empreses que imparteixen formació d'aquestes característiques, quina és la seva estratègia de continguts i com funcionen.

5. INTRODUCCIÓ AL MARC TEÒRIC

Amb el sorgiment de les TIC va aparèixer un xoc de cultures i identitats que s'ha manifestat principalment en l'àmbit educatiu, però també en el social. En aquesta societat de la informació i del coneixement, no tots els ciutadans s'estan adaptant de la mateixa manera a les possibilitats que ens ofereix aquest marc digital. Mentre uns han hagut d'aprendre a treballar amb aquestes noves eines, els denominats immigrants digitals, d'altres no entenen la vida sense l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) perquè han crescut amb elles. Són els nadius digitals (Prensky, 2001).

En aquestes TIC, els joves veuen no solament una eina per a l'oci, sinó que, a més, esperen que el seu domini els permeti llaurar-se el seu futur professional. Per als adults de diferents franges d'edat, als quals la convergència digital els ha agafat amb el peu canviat, l'arribada a la societat digital els resulta sobtada. El que ha passat, en realitat, és que els eixos transformats des de començaments del segle XX per la televisió, el temps i l'espai, van canviar vertiginosament gràcies a la creació d'internet). La velocitat que aporta internet a la informació i al coneixement, i alhora a les formes socials, ha pres unes dimensions insòlites.

> ¿Cómo denominar ahora a los que por edad no han vivido tan intensamente ese aluvión, pero, obligados por la necesidad de estar al día, han tenido que formarse con toda celeridad en ello? Abogo por "Inmigrantes Digitales" (Prensky, 2001).

6. METODOLOGIA DE TREBALL

Al llarg del treball busco endinsar-me en la temàtica de manera progressiva, a fi de poder finalitzar amb una sèrie de conclusions personals com a compendi dels resultats obtinguts. Per això faré el meu treball a partir de la «recerca-acció participativa».

Aquest sistema de recerca suposa la simultaneïtat del procés de conèixer i d'intervenir, i implica la participació de la mateixa gent involucrada en el programa d'estudi i d'acció (Ander-Egg, 2003). Per tant, es tracta d'un procediment que comporta una certa reflexió crítica sobre l'estudi de la realitat i la transformació social que se'n pot derivar, la implementació de la qual es farà de forma sistemàtica i controlant aquells factors que puguin alterar els resultats.

Atès que aquest sistema està basat en la participació, aquest enfocament suposa una interacció constructiva entre les persones que es dediquen a la recerca (jo com a investigadora, però també els docents de Radio ECCA, amb els quals treballàrem) i les persones involucrades com a participants en l'estudi (els alumnes i exalumnes).

Per tant, es tracta d'un enfocament metodològic adequat per entendre la realitat social des d'una perspectiva local, implicar la gent en processos comunitaris per mitjà de la reflexió i l'aprenentatge social, i definir de manera informada estratègies de millora (Alguacil et al., 2006).

7. TEORIES I MÈTODES D'INVESTIGACIÓ: TÈCNICA DIALÈCTICA

S'optà per fer ús de la tècnica de recerca de tipus qualitatiu. Es realitzaren entrevistes i enquestes, i s'analitzaren a partir del mètode dialèctic, que permet analitzar fets socials que provoquen una acció/reflexió a la societat. Per aquest motiu ens sembla un mètode encertat per partir d'una hipòtesi de desigualtats socials quant a coneixement i maneig de les TIC a fi d'impulsar el procés de transformació i la consecució de majors quotes d'igualtat i oportunitat a través de programes formatius. D'una banda, s'entrevistaren, via telefònica, alumnes amb estudis en curs. De l'altra, es lliuraren enquestes en línia a través de Google Forms a alumnes que havien realitzat cursos de formació en competències digitals.

Primera fase: autodiagnosi

En la primera fase de recerca d'informació per a la base teòrica basada en el coneixement de l'entorn, s'ha iniciat un procés de recollida de dades estadístiques, socials, informes i dades sobre cursos impartits per Radio ECCA en matèria de formació de les TIC. L'entitat formadora ha lliurat documentació sobre llistes de cursos impartits i elaborarà una llista de nombre de matriculats en TIC en els dos últims anys. També ha ofert una llista de cursos en l'àmbit espanyol amb taxa d'èxit, cosa que permetrà a la investigadora prendre consciència i percepció dels continguts que millor associa l'alumne al seu grau d'inclusió social pel que afecta a l'alfabetització digital.

Així mateix, l'autora del TFG ha elaborat una enquesta dirigida a tres segments d'alumnes de Radio ECCA, que ha estat extreta d'una metodologia elaborada per Aida Cerdà Candia per al treball

amb què optava al grau de Magisteri en Educació amb menció en Informàtica Educativa. Donada la naturalesa de la recerca, completament nova, perquè és participativa, s'ha treballat amb un disseny una mica experimental, malgrat que els qüestionaris dirigits als alumnes són bastant convencionals.

Diem que és experimental perquè la mostra seleccionada inicialment havia de correspondre a alumnes grans, homes i dones, pertanyents a classes de formacions fora del circuit de la formació reglamentada. No obstant això, en la fase d'autodiagnosi i de recollida d'informació, vàrem tenir una primera videoconferència amb Adrián Caraballo González, professor i responsable a Ràdio ECCA de disseny, desenvolupament curricular i elaboració de continguts i de programes d'aprenentatge en línia (*e-learning*). També realitzàrem una videoconferència amb Ricardo Rodríguez, formador i orientador de Radio ECCA, el qual orienta els alumnes sobre el futur formatiu que volen emprendre. Alhora, imparteix classes en línia.

L'aportació i la descripció de tots dos docents sobre els àmbits als quals fan arribar la formació en les TIC ens han fet desviar de les labors habituals de treball, ja que els participants estan segmentats en tres grups: alumnes adults d'educació bàsica, alumnes adults de primer i segon de batxillerat i públic adult en general.

A partir d'aquestes videoconferències i de la primera presa de contacte per al TFG participatiu, s'inicia la posada en marxa de la comissió de seguiment.

Comissió de seguiment

La idea inicial i preconcebuda de la comissió de seguiment d'aquest TFG actiu-participatiu era la de reunir en una videoconferència tots els actors implicats en el procés de confecció del treball: docents, direcció de Radio ECCA, alumnes i exalumnes i la investigadora. Les circumstàncies obligaren a reorganitzar la comissió inicialment prevista. Malgrat que va ser diferent, no ha perdut en absolut l'essència inicial: posar en comú el coneixement de totes les parts amb l'objectiu d'analitzar els departaments i els programes de formació d'adults en el maneig de les TIC des de la gestació d'una idea o projecte emergent fins a la consecució del projecte d'alfabetització digital que s'implementarà a les aules de Radio ECCA.

La investigadora lliurà un model d'enquesta d'alfabetització digital elaborat a Google Forms i que s'envià per correu a tots els clients que han fet la formació en TIC a Radio ECCA. Aquests qüestionaris, pel seu contingut, tenien un objectiu: establir la percepció que els adults grans enquestats tenien respecte de l'alfabetització digital com a possibilitat d'inclusió social. Constava de 33 afirmacions. Aquest instrument es va adequar i diagramar d'acord amb les característiques de la mostra, presentant en el seu format, lletra gran, llegible i clara, i extensió mesurada, per evitar els efectes de la fatiga sobre la qualitat de les respostes. Es van considerar, a més, problemes de visió, audició, cansament. Els grups van ser equiparables entre si, en nivell d'estudis, edats i sexe variable.

Finalment, es va realitzar la transliteració i l'anàlisi dels resultats de les enquestes i posteriorment es van analitzar les dades.

Videoconferències amb Ricardo Rodríguez i Adrià Caraballo, professors de Radio ECCA. Elaboració pròpia.

El formador Ricardo Rodríguez ens indicà que els alumnes de Gran Canària, lloc on imparteix la formació, són persones amb un perfil sociològic i educatiu baix. En els cursos d'educació bàsica predomina un perfil d'alumnat femení més gran de 45 anys, tot i que amb un volum d'homes a l'alça amb el pas dels cursos acadèmics. El que sí ha cridat l'atenció dels docents i de la investigadora és el fet que de cada vegada hi ha més adults joves d'edats compreses entre els 20 i 30 anys que s'interessen per la formació, i s'ha comprovat que són perfils de joves que han sortit del circuit formatiu convencional.

Aquest fet ens mostra una radiografia de la realitat educativa a Gran Canària, on el perfil social de l'estudiant de Radio ECCA que acudeix a matricular-se a secundària, batxillerat, idiomes i alfabetització digital és, cada vegada, més baix. Adults joves nascuts a partir de 1985 que havien abandonat els estudis reglamentaris de l'ESO i el batxillerat. Es constata igualment que en el territori de Gran Canària i especialment en poblacions perifèriques de Las Palmas, on la línia ADSL sols arriba a les llars, existeix un grau de motivació baix entre la societat per assolir fites com, per exemple, cursar estudis superiors i universitaris.

Cada vegada són més els adults que abandonen el batxillerat i l'accés a la Universitat per optar per la formació professional per la falta de feina. Amb aquest precedent, Radio ECCA té un nombre elevat d'alumnes que sol·liciten ofertes formatives que els puguin obrir les portes del futur laboral més immediat.

Finalment, cal esmentar que Radio ECCA ofereix cada any cursos (batxillerat) en línia al cent per cent i que és aquí on troba dificultats perquè l'alumnat respongui amb èxit a aquest nou sistema d'aprenentatge. Són alumnes amb escàs poder adquisitiu. Alguns no tenen ordinador a casa, però estan altament ensinistrats en el maneig del terminal mòbil.

La realitat és que no tenen interès a treballar amb un teclat i un monitor, perquè els terminals telefònics satisfan les seves necessitats més primàries. Així, quan han de fer un esforç afegit per treballar en una plataforma digital, presenten dificultats serioses. Malgrat això, Radio ECCA ha impulsat cursos amb pissarres digitals, com el Big Blue Botton, consistents en formacions tutorials amb xat incorporat perquè els alumnes associïn el xat del terminal mòbil a la formació.

Amb tot el que ja hem dit ens podem fer una idea del grau d'alfabetització digital existent i que a Gran Canària hi ha tot un món per desenvolupar relatiu a la formació digital dels adults.

Per tant, queden respostes així les preguntes formulades a l'orientador Ricardo Rodríguez en el sentit que:

- els perfils socials dels alumnes que acudeixen a cursos de formació en TIC són cada vegada més baixos, la qual cosa dificulta el seu aprenentatge en plataformes en línia;

- els continguts que es demanen amb més interès en la formació TIC són els relacionats amb formacions que els obren les portes del mercat laboral (Excel, Word, informàtica, etc.), i

- Radio ECCA pensa que l'alt grau d'immigració digital existent entre els alumnes reclama un projecte formatiu que contempli alguna formació específica en el maneig i les habilitats en les plataformes en línia.

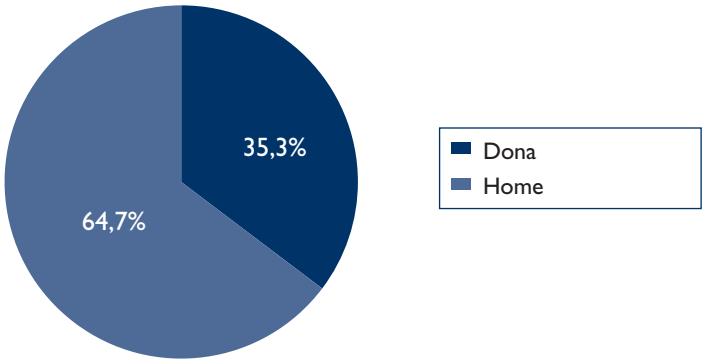
Aquesta última raó va donar motiu tant als formadors com a la investigadora a impulsar una iniciativa d'alfabetització digital per a alumnes que presentin rebuig i inseguretat a l'hora de connectar-se a una plataforma digital i a cursar estudis en línia.

8. RESULTATS DE L'ENQUESTA SOBRE NIVELLS D'ALFABETITZACIÓ DIGITAL

Anàlisi quantitativa

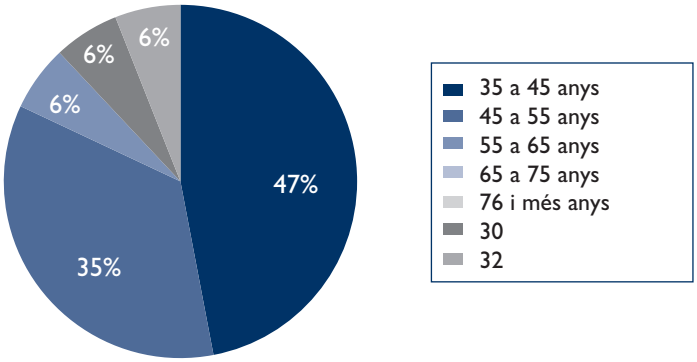
Tal com es descriu en l'apartat Primera fase: autodiagnosi, es lliurà un model d'enquesta per a adults, destinada a conèixer els nivells d'alfabetització digital.

Gràfic 1: Gènere



Gràfic 1. La mostra d'estudi va estar formada per adults de la regió de Las Palmas de Gran Canaria. Als cursos de Radio ECCA predomina la presència d'homes, 64,7% d'homes.

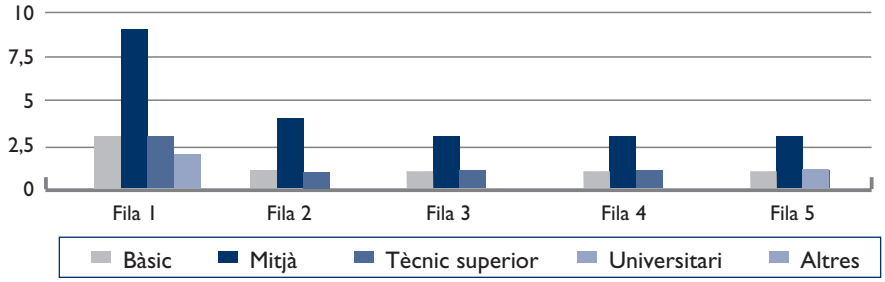
Gràfic 2: Edat



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 2. En el moment de l'estudi, més de la meitat dels participants tenia entre 35 i 45 anys, i el 26,7%, entre 45 i 55 anys. Tot i que també hi havia participants d'entre 55 i 75 anys i de més 76 anys, és evident que, a mesura que avança l'edat, la participació en aquestes activitats es dificulta més, ateses les condicions d'envelliment i de deteriorament físic, cognitiu i social vinculat a l'edat i/o a la discapacitat.

Gràfic 3: Nivell d'estudis

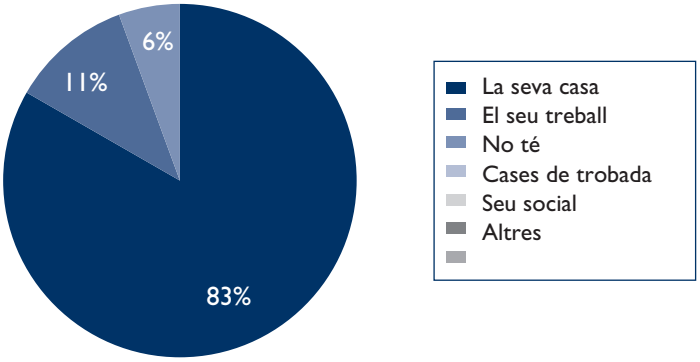


Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 3. Quant al nivell d'estudis dels enquestats, podem establir que els enquestats que han respost aquesta pregunta són majoritàriament estudiants de nivell mitjà (amb ESO, cicles formatius i batxillerat en curs).

Gràfic 4. Quant a l'accés a recursos informàtics, el 94,4% dels alumnes disposa d'ordinador propi, i un petit percentatge solament en té al lloc de treball. Aquest percentatge es repeteix en l'accés a internet. Gairebé el 90% té internet a casa, i la resta la usa a la feina. Els enquestats, en més del 90% dels casos, tenen un ordinador a casa i accés a internet.

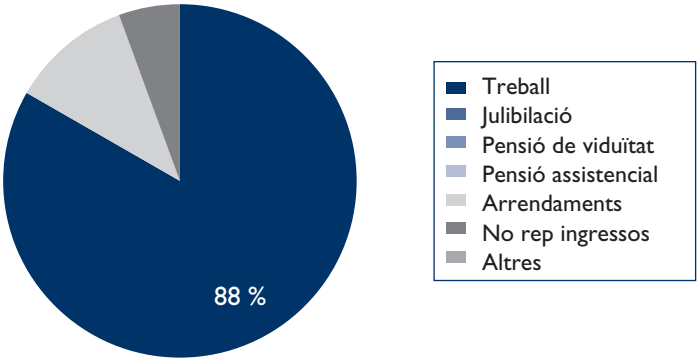
Gràfic 4: Vostè té accés a internet



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 5. El gràfic ens permet interpretar que el 88,2% dels enquestats són alumnes que es troben en edat laboral i immersos en el mercat de treball. Elaboració pròpia.

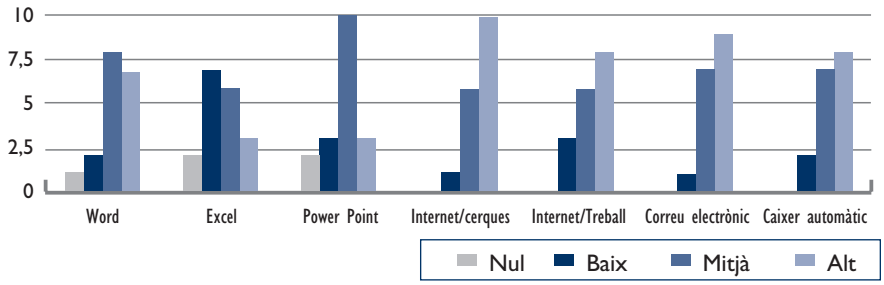
Gràfic 5: Actualment vostè rep ingressos per



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 6. Quant als nivells d'aprenentatge d'aquests alumnes, els resultats indiquen que la majoria té facilitat per navegar per internet, fa cerques a casa i al treball, utilitza el correu electrònic i fa ús de caixers automàtics. No obstant això, els nivells baixen notablement quan s'analitza el coneixement d'eines com PowerPoint i Excel. No tant de l'eina Word, ja que 7 de cada 10 enquestats reconeixen que la usen amb facilitat.

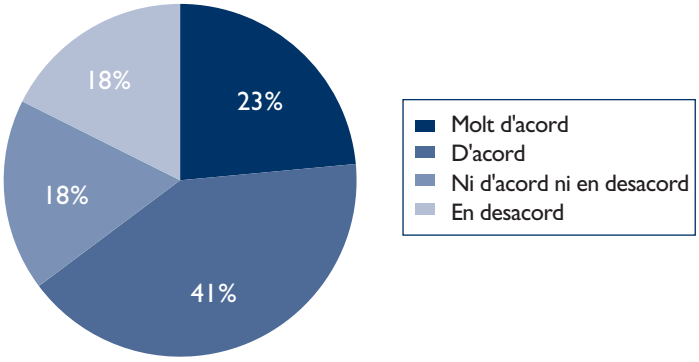
GRÀFIC 6: CONEIXEMENT EN ELS SEGÜENTS RECURSOS INFORMÀTICS



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 7. Aquest gràfic mostra la confirmació de la hipòtesi de partida: més de la meitat dels enquestats veuen la relació entre l'alfabetització i la inclusió o relació social. De la mateixa manera, més de la meitat estan en desacord que els cursos d'alfabetització els continuïn mantenint marginats socialment.

GRÀFIC 7: SENSE CURSOS D'ALFABETITZACIÓ DIGITAL, IGUAL EM SENTO INTEGRAT SOCIALMENT

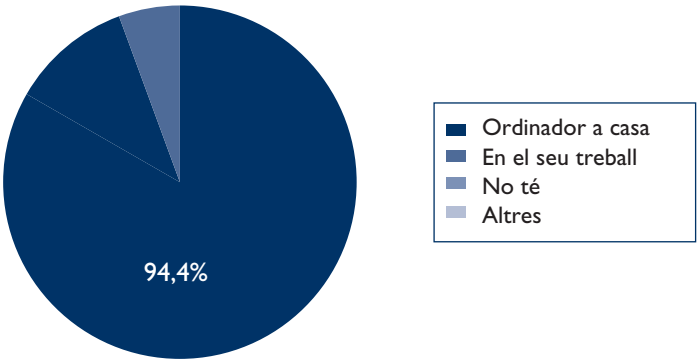


Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 8. El 94,9% dels enquestats poden accedir a continguts de la xarxa o a l'ordinador des de casa, ja que tenen un aparell en propietat.

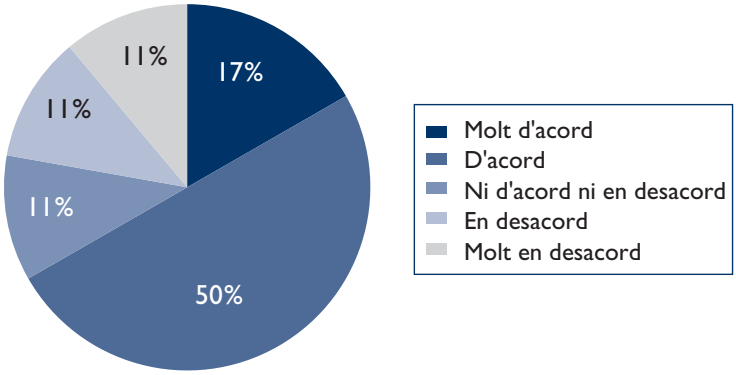
Gràfic 9. La meitat de la població enquestada està d'acord en el fet que tenir accés als recursos informàtics els ha permès accedir al mercat de treball.

Gràfic 8: Vostè té



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 9: Aprendre a usar recursos informàtics m'ha permès treballar

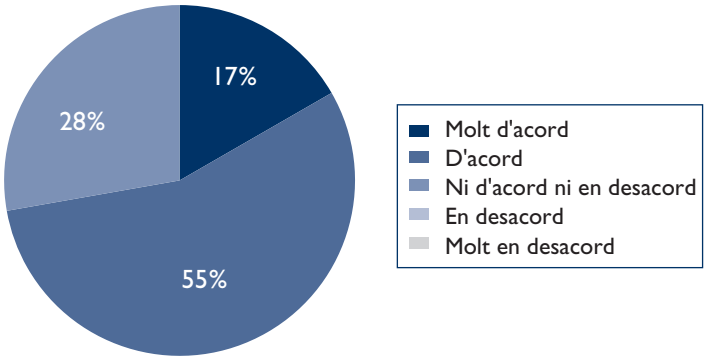


Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 10. En general, els enquestats expressen postures favorables a la participació dels adults en l'alfabetització digital; un 27,8% no veu un vincle entre els cursos d'alfabetització i la relació entre els adults.

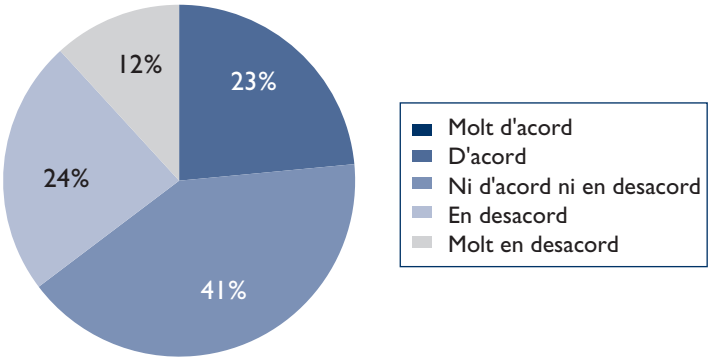
Gràfic 11. El 23,5% reconeix sentir-se menys sols si utilitza el xat; tanmateix, un percentatge igual (el 23,5%) pensa tot el contrari, i una suma equivalent a les anteriors proporcions no està ni d'acord ni en desacord amb el plantejament.

GRÀFIC 10: ELS CURSOS D'ALFABETITZACIÓ DIGITAL EM PERMETEN PARTICIPAR AMB PERSONES DE LA MEVA EDAT



Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 11: EM SENTO MENYS SOL/A USANT EL XAT

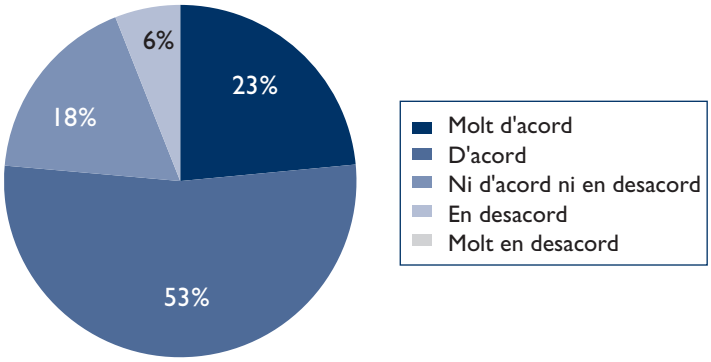


Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 12. El 52,9% i el 23,5% dels enquestats utilitza el xat per parlar de temes que són del seu interès, mentre que només un 17,6% no està ni d'acord ni en desacord que l'ús sigui només per interès propi.

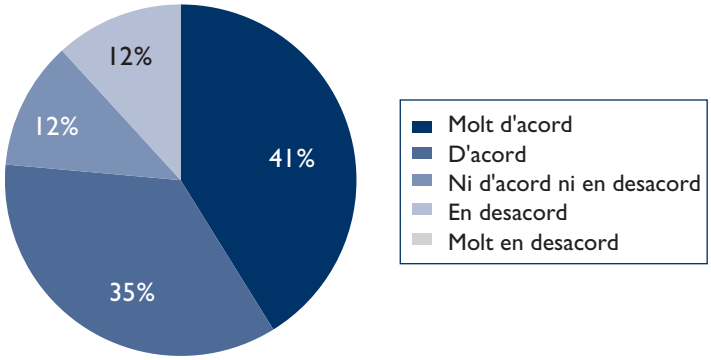
Gràfic 13. El gràfic ens aporta una realitat incontestable respecte del fet que més del 70% de la població enquestada ja realitza tràmits i consultes provisionals per internet.

Gràfic 12: Ús el xat per a parlar de temes del meu interès



Font: Elaboració pròpia.

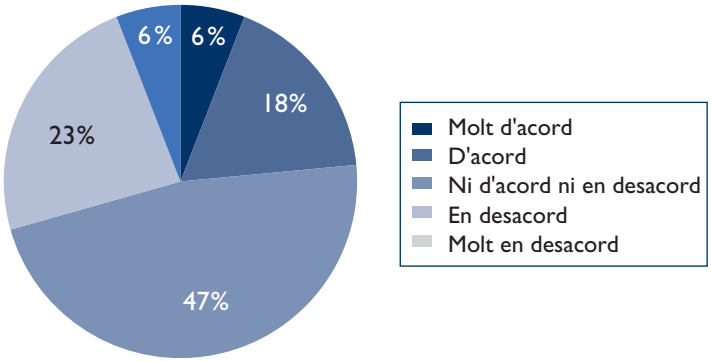
Gràfic 13: A través d'internet realitzo tràmits i consultes provisionals



Font: Elaboració pròpia.

Gràfic 14. Quan es plantegen accions de defensa dels drets dels adults grans a través d'internet, els enquestats majoritàriament expressen un desacord en aquest sentit, i no veuen una relació entre l'accés a internet i la defensa dels seus drets.

GRÀFIC 14: A TRAVÉS D'INTERNET M'HE INCORPORAT A LA DEFENSA DELS DRETS DE L'ADULT MAJOR



Font: Elaboració pròpia.

9. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

A través de la interpretació qualitativa de les opinions lliurades pels adults grans entrevistats tant de forma oral com escrita, es pretén obtenir una lectura que permeti revelar la percepció que ells tenen respecte de la seva inclusió social a través de la participació en activitats com són els cursos d'alfabetització digital.

Hi ha en aquests discursos referències que denoten en els adults grans interès per aprendre i satisfacció per l'activitat realitzada, a més de la satisfacció personal que això implica. «Me siento realitzada haciendo Trabajos que eran inalcanzables para mi nivel formativo» (Magdalena Sánchez).

Aquests adults evidencien la necessitat de relacionar-se i de compartir amb els seus iguals, i és a través d'aquesta activitat que alguns ho han pogut fer. La reafirmació com a persones útils i que desitgen ser reconegudes com a tals davant els seus éssers pròxims també s'expressa en els gràfics obtinguts de l'enquesta. L'avanç en el maneig de les TIC els permet acostar-se als seus sense temor de ser rebutjats per la seva ignorància en el tema de la tecnologia, i fins i tot els permet relacionar-se millor amb subjectes d'altres edats; l'autoestima es veu enfortida i es fan visibles davant els altres.

Cal tenir molt en compte que més del 80% s'inscriuria en un altre curs que tingués relació amb les TIC, la qual cosa permet endinsar-nos en l'objecte d'aquest TFG participatiu, que no és altre que trobar mètodes d'alfabetització digital per a adults. Així mateix, requereix interès especial el gràfic relatiu a l'ús del xat per parlar amb altres persones, en el qual el 75% dels enquestats estan a favor d'aquestes eines, cosa que cal tenir en compte com a mitjà vehiculador de les formacions digitals.

Determinar si hi ha relació entre nivells de competències d'alfabetització digital de l'adult, l'ús dels recursos informàtics i la percepció que tenen respecte de la seva necessitat d'inclusió social va ser l'objectiu general plantejat en aquesta recerca sota el model de TFG participatiu basat en la tècnica estructural de tipus qualitativa basada en entrevistes.

D'altra banda, de les entrevistes qualitatives realitzades amb docents de Ràdio ECCA i alumnes que han participat en cursos d'ESO i batxillerat i en avanços en competències digitals extraiem la conclusió que els adults necessiten eines formatives didàctiques i intuïtives per endinsar-se en el maneig dels competències digitals, ja que un dels factors que els convida a desistir de la participació de les TIC és la dificultat en l'assimilació de les eines de treball.

Pel que fa al primer plantejament obtingut de l'enquesta, certament l'anàlisi estadística de les dades presentades pel qüestionari va donar resposta a l'objectiu general plantejat, que era percebre la importància que l'adult gran dona al coneixement de les TIC, cosa que es va demostrar en les enquestes i en les entrevistes orals realitzades via telefònica.

Si bé és cert que l'anàlisi quantitativa va demostrar que els nivells d'aprenentatge dels adults grans enquestats no són tan baixos com s'esperava, tampoc els recursos informàtics, també vam poder comprovar que senten que els tenen en compte, que són visibles per a la societat i que tenen la possibilitat de crear xarxes d'amistat de companyonia, de compartir i de sentir-se valorats pel seu entorn i família.

És evident que a la llum dels resultats podríem dir amb propietat que els cursos d'alfabetització digital no compleixen els objectius en l'assoliment d'aprenentatge profund que permetin al subjecte ser un usuari que faci dels recursos informàtics eines de transformació d'hàbits, qualitat de vida, etc. No obstant això, sí que podem dir que aquest acostament a la tecnologia enforteix en l'adult gran el desig de continuar en la cerca de millors condicions a través de la formació en línia, la qual cosa obliga la societat a lliurar espais més grans per a aquests objectius i a plantejar-se accions dirigides a aquest grup d'acord amb les necessitats reals.

Aquest estudi ofereix informació que hauria de considerar-se en el moment de planificar activitats d'alfabetització digital, com, per exemple, l'accés que tenen a computadores, a internet, de tal forma que puguin iniciar-se en el món de la formació en línia. Els adults enquestats, coincidint amb el nivell educatiu general que ofereix Radio ECCA, requereixen fórmules intuïtives per poder accedir a les plataformes digitals sense gaire esforç.

Queda patent la dificultat que refereixen per iniciar estudis de graus superiors amb les habilitats que tenen adquirides en les TIC. L'ús intuïtiu de terminals telefònics i tauletes els ha obert a un món de connexió social a través d'internet, però els ha ressagat en l'ús més tecnològic de plataformes d'ensenyament més sofisticades, que necessiten el maneig d'un ordinador.

Fruit d'aquesta conclusió, aquest TFG participatiu amb l'entitat formadora Radio ECCA evidencia la possibilitat de desenvolupar una acció formativa destinada a dotar d'habilitats els adults que tenen interès a realitzar formacions superiors, com l'ESO, el batxillerat i carreres universitàries en línia.

Annex 1. Taxes de participació i èxit de quatre formacions de maneig de les TIC a Radio ECCA

2016/2017

El mundo en un clic	
Matriculados	472
Preinscritos	1
Presentados	355
No presentados	116
Aptos	340
No Aptos	15
% Presentados/Matriculados	75,21 %
% Aptos/ Presentados	95,77 %
% Aptos/ Matriculados	72,03 %

Web 2.0	
Matriculados	316
Preinscritos	128
Presentados	271
No presentados	40
Aptos	269
No Aptos	2
% Presentados/Matriculados	85,76 %
% Aptos/ Presentados	99,26 %
% Aptos/ Matriculados	85,13 %

Creando documentos con Wor	
Matriculados	64
Preinscritos	0
Presentados	45
No presentados	19
Aptos	44
No Aptos	1
% Presentados/Matriculados	70,31 %
% Aptos/ Presentados	97,78 %
% Aptos/ Matriculados	68,75 %

2017/2018

El mundo en un clic	
Matriculados	45
Preinscritos	1
Presentados	24
No presentados	21
Aptos	24
No Aptos	0
% Presentados/Matriculados	53,33 %
% Aptos/ Presentados	100,00 %
% Aptos/ Matriculados	53,33 %

Web 2.0	
Matriculados	558
Preinscritos	118
Presentados	486
No presentados	64
Aptos	475
No Aptos	11
% Presentados/Matriculados	87,10 %
% Aptos/ Presentados	97,74 %
% Aptos/ Matriculados	85,13 %

Creando documentos con Word 200	
Matriculados	204
Preinscritos	0
Presentados	132
No presentados	72
Aptos	132
No Aptos	0
% Presentados/Matriculados	64,71 %
% Aptos/ Presentados	100,00 %
% Aptos/ Matriculados	64,71 %

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agudo, S., Pascual, M. A. i Fomboda, D. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, *20*(39), 193-201.

Alberich, T. (2007). Investigación-acción participativa y mapas sociales. Comprender participando: Benlloch. Disponible a: http://comprenderparticipando.com/wp-content/uploads/2016/04/Tomas-Alberich-Nistal-Investigacion-accion-participatival.pdf

Per tant, es tracta d'un enfocament metodològic adequat per entendre la realitat social des d'una perspectiva local, implicar la gent en processos comunitaris per mitjà de la reflexió i l'aprenentatge social, i definir de manera informada estratègies de millora (Alguacil et al., 2006).

Allen, W. (2016). Participatory action research provides for multiple benefits. Learning for Sustainability. Disponible a: http://learningforsustainability.net/post/par/

Ander-Egg, E. (2003, 4a ed.). Repensando la investigación-acción-participativa. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Barbero, M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

Cerda, A. (2005). *Alfabetización digital en el adulto mayor ¿En el camino de la inclusión social?* [Tesi de pregrau]. Universidad de Chile.

CIMAS. (2009). *Metodologías participativas*. Madrid: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible.

Flores, J. M. (2004). Internet ya es una realidad y la brecha digital, también. Mitos y realidades de internet en la sociedad. *A Distancia, 22*(1), 168-175.

García, F., Gértrudix, J., Durá, J. F., Gamonal, L. R. i Gálvez, M. C. (2011). Addenda: Otras aportaciones relacionadas con documentación informativa multimedia. *Cuaderno de Documentación Multimedia*, *22,* 110-127. doi: 10.5209/rev_CDMU.2011.v22.38339

García, R. S. (2016). Adultos y mayores frente a las TIC: La competencia mediática de los inmigrantes digitales = Adults and Elders and their use of ICTs: Media Competence of Digital Immigrants. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 49, 101.

Hernando, Á. i Philippi, A. (2013). El desarrollo de la competencia mediática en personas mayores: una brecha pendiente. *Chasqui*, 124, 11-18.

Licea de Arenas, J. i Arenas, R. (2009). Alfabetización tecnológica y digital de adultos mayores ¿Problema cultural o generacional? *Revista de Sistemas, Cibernética e Informática*, 6(1), 72-77.

Ordóñez, M. A., González, M., Balleteros Moscosio, M. A. (2013). Alfabetización digital desde la práctica: Una propuesta innovadora para el desarrollo de competencias digitales en adultos. A III *Jornadas de innovación docente. Innovación educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.

Pérez Gómez, Ángel I. (1999). "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa", en J. Gimeno y A. Pérez (coords.), Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Morata, pp.115-136.

Prensky M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *Cuadernos SEK 2.0.*, *9*(5), 1-23.

Ruiz-Mallén, I., Senabre, E. i Ribera, R. (2018). *Guia de metodologies participatives orientades a la seva implementació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Sánchez, A. i Castro, D. (2013). Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales. *Apertura. Revista de innovación educativa*, *5*(2), 6-15.

Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García E., Delgado-Peña, J. J. (2017). Las TIC y el alumno mayor en los programas universitarios para mayores desde la perspectiva del enseñante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *22*(72), 273-293.

El grau de protocol i organització d'esdeveniments al context espanyol i europeu

Maria del Mar Perelló

María José Moreno

RESUM

L'estudi del protocol i l'organització d'esdeveniments és relativament recent en el context espanyol universitari. Tan sols sis universitats l'ofereixen a nivell de titulació de grau. No obstant això, es tracta d'una formació amb àmplia tradició en la resta d'Europa i del món. Aquest treball forma part d'una recerca major i aquí es presenta el Grau en Protocol i Organització d'Esdeveniments, que s'imparteix a l'Escola Universitària de Turisme 'Felipe Moreno' (centre adscrit a la Universitat de les Illes Balears). Es mostra una anàlisi d'aquesta titulació en el context espanyol i europeu. Per a això, s'ha dut a terme una recerca de caràcter exploratori i descriptiu.

RESUMEN

El estudio del protocolo y la organización de eventos es relativamente reciente en el contexto español universitario. Tan solo seis universidades lo ofertan a nivel de titulación de grado. Sin embargo, se trata de una formación con amplia tradición en el resto de Europa y del mundo. Este trabajo forma parte de una investigación mayor y aquí se presenta el Grado en Protocolo y Organización de Eventos, que se imparte en la Escuela Universitaria de Turismo 'Felipe Moreno' (centro adscrito a la Universidad de las Islas Baleares). Se muestra un análisis de esta titulación en el contexto español y europeo. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de carácter exploratorio y descriptivo.

1. L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR

El camí cap a la construcció de l'espai europeu d'educació superior (EEES) es va iniciar amb la signatura de la Declaració de la Sorbona (1998) i de la Declaració de Bolonya (1999). Estava previst que tots els canvis haguessin culminat l'any 2010, la qual cosa implicava la transformació dels plans d'estudi. Però no tots els països, incloent-hi Espanya, van completar les reformes a temps, ja que es va trigar a comprendre l'essència de l'EEES, un procés que va detectar mancances en els sistemes educatius europeus i va proposar una sèrie de reformes per a igualar l'educació superior en tots els països.

El model de l'EEES es va anar complementant després de les successives reunions dels ministres d'Educació (Bucarest, 2012; Budapest-Viena, 2010; Bergen, 2005; Berlín, 2003; Londres, 2007; Lovaina, 2009; Praga, 2001) centrant la seva actuació en la construcció d'un sistema d'educació superior comprensible i semblant, basat en un marc comú de qualificacions amb la implantació del Suplement Europeu al Títol, l'adopció d'una escala de titulacions en tres nivells (grau, màster i doctorat) amb un sistema de crèdits compartit, l'European Credit Transfer System (ECTS), i una educació centrada en l'alumne que li permeti una mobilitat lliure de traves en tot l'EEES.

Haug, Mora i Salaburu (2011, p. 27) recullen que el Procés de Bolonya suposa un diàleg entre els governs, institucions d'educació superior i els mateixos estudiants implicats, l'objectiu comú dels quals és apostar per la mobilitat, la competitivitat internacional, l'ocupabilitat, el desenvolupament de l'educació superior i la conciliació entre els sistemes que garanteixen la qualitat de l'ensenyament en cadascun dels països.

No podem negar que el Procés de Bolonya ha reformat el panorama de l'educació superior a Europa. Tots els països han dut a terme canvis significatius que han motivat la creació de l'espai europeu d'educació superior i han possibilitat un sistema que respon a les demandes de la societat. Les estructures d'educació superior han canviat, s'han desenvolupat sistemes de garantia de qualitat i s'han posat en marxa mecanismes per a la mobilitat d'estudiants i professors. Tot això es tradueix en la gran oportunitat de la universitat espanyola per a equiparar-se amb la resta d'Europa oferint una formació de qualitat i una oferta de títols que li permeti ser competitiva. En aquest sentit, no estranya la recent implantació dels estudis oficials en matèria de protocol i organització d'esdeveniments a Espanya.

Bolonya va representar el marc ideal per a desenvolupar uns estudis de grau, la demanda del qual constava des de 1995 per part dels professionals de l'àmbit, els qui van fer la primera petició oficial en el I Congrés Internacional de Protocol, a Oviedo, sol·licitant el reconeixement oficial dels estudis de protocol per part del Ministeri. En l'actualitat, s'ofereixen sis titulacions a Espanya: Grau de Protocol i Organització d'Esdeveniments, a la Universidad Camilo José Cela (UCJC), des de 2010; Grau de Protocol, Organització d'Esdeveniments i Relacions Institucionals, a l'Insituto Mediterráneo de Estudios de Protocolo (centre adscrit a la Universidad Miguel Hernández, UMH), des de 2012; Grau en Protocol, Organització d'Esdeveniments i Comunicació Corporativa, a la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), des de 2014; el Grau en Protocol i Organització d'Esdeveniments, a l'Escola Universitària de Turisme 'Felipe Moreno', EUTFM (centre adscrit a la Universitat de les Illes Balears), des de 2015; Grau en Protocol i Organització d'Esdeveniments, de la Universidad del Atlántico Medio (UNIDAM); i Grau en Comunicació Corporativa, Protocol i Organització d'Esdeveniments, a la Universidad Antonio de Nebrija (UAN), tots dos des de 2017. Pel que fa a la resta d'Europa, existeix una tradició àmpliament estesa, especialment al Regne Unit, d'aquests estudis sota la denominació *Event Management* (terme europeu homòleg).

Els estudis de protocol i organització d'esdeveniments abasten l'assessorament, planificació i organització d'esdeveniments en institucions o entitats, tant en l'àmbit nacional com internacional, a més de l'aplicació de les normes i tradicions actuals del cerimonial en profit de la societat. Així doncs, l'interès acadèmic d'aquests estudis radica en el coneixement de la disciplina i de les seves relacions de poder al llarg de la història de la nostra societat, coneixent la tradició de les diferents cultures de la humanitat, les relacions socials, les normes i regles i les relacions internacionals. A tot això hi hem de sumar allò que comporta el concepte modern del protocol: coneixement de les arts gràfiques, de la creativitat del missatge, de l'escenografia, entre altres. No és d'estranyar que el dels esdeveniments, es consideri, un sector, com afirma Esquerre (2012), "amb moltíssim futur […]. Som un sector fort. Els informes demostren que els esdeveniments s'afermen com una eina de comunicació, responent millor a la crisi que el màrqueting […]. La importància del sector d'esdeveniments al nostre país queda patent en la seva aportació al PIB, estimada en un 7 %".

Amb l'oficialització dels estudis a nivell de grau i de postgrau, i tenint en compte l'interès acadèmic, professional i científic que això comporta, és necessari aportar a aquesta disciplina recerques científiques i treball de camp. La recerca teòrica en protocol i organització d'esdeveniments s'ha realitzat des del pla històric, el jurídic i de la comunicació. El creixement constant de publicacions científiques periòdiques en les quals es descobreixen treballs de professionals de l'organització

d'esdeveniments, juntament amb els treballs de prestigiosos periodistes, antropòlegs, psicòlegs, entre altres; la millora de la qualitat dels treballs publicats; l'organització de congressos i esdeveniments internacionals (destaquem el Congrés Internacional de Protocol, que se celebra anualment, i els congressos als qual dona suport l'Association for Events Management Education, AEME, que integra més de 100 universitats del món) demostren l'evolució del protocol i organització d'esdeveniments, i de les inquietuds dels professionals de l'àmbit.

Així mateix, la majoria de les publicacions científiques existents en l'àmbit manifesten una clara relació amb les divulgacions de l'àmbit universitari, quedant patent el fervent suport per part de les institucions d'educació superior per a la recerca, l'anàlisi i la difusió en el protocol i l'organització d'esdeveniments.

Cal destacar en aquest punt els precedents en qüestió de recerques i estudis similars al que aquí es proposa. Des de 2010 han proliferat les publicacions entorn del nou escenari educatiu en totes les disciplines. De la revisió bibliogràfica realitzada podem destacar diferents autors i treballs. Joan María Senent (2004 i 2005) va treballar en l'àmbit de la pedagogia i va realitzar diverses anàlisis comparades de titulacions a Europa buscant conèixer les situacions dels diferents països per a establir tendències generals a Europa; la recerca de la Xarxa ALFA EVEDMUS (2008) tenia com a objectiu indagar en els plans d'estudi actualment implantats de Formació del Professorat en Educació Musical a Europa i Amèrica Llatina per a produir coneixement de les seves condicions, causa i formes en la construcció del coneixement musical i educatiu que s'està realitzant en la pràctica; l'anàlisi comparativa dels plans d'estudis de la llicenciatura de la Universitat Autònoma de Sinaloa (Mèxic) i el Grau de la Universitat Politècnica de Madrid (Espanya) de Francisco José Álvarez i Clemente García (2010), que integra un estudi comparat entre titulacions de diferents països; Sotelo i Marcos (2007) van reflexionar sobre l'ensenyament del periodisme en el context de l'EEES; Gallareta (2008) va presentar una anàlisi comparativa dels plans d'estudi de la Llicenciatura de Publicitat de Mèxic, l'Argentina i Colòmbia, i de la mateixa manera ho va fer López (2010) amb la formació de periodistes al Brasil, Puerto Rico, Portugal i Espanya; Pilar Sánchez-García va presentar la seva tesi doctoral, el 2014, sobre la llicenciatura i el grau en Periodisme, en una anàlisi comparada abans i després de la implantació del Pla Bolonya i ha presentat diverses publicacions entorn d'aquesta recerca des de llavors.

2. OBJECTIU I METODOLOGIA

L'objectiu d'aquest treball és mostrar el lloc que ocupa el Grau en Protocol i Organització d'Esdeveniments de l'EUTFM (centre adscrit a la Universitat de les Illes Balears) entre les diferents titulacions de Protocol i Organització d'Esdeveniments del context espanyol i europeu. Es presenta una anàlisi comparativa dels programes oferts a Espanya (6) i una selecció dels oferts en la resta d'Europa (9). Les hipòtesis de partida són:

- que les titulacions ofertes a Espanya mostren un caràcter més generalista en l'àmbit de la comunicació enfront de les titulacions ofertes en la resta de l'EEES, més centrades en l'àmbit de l'empresa, el turisme i l'hostaleria, i amb una estructura de matèries molt més específica;

- que excepte a Espanya tota la formació s'imparteix en anglès;
- que en els plans oferts a Europa no hi ha assignatures de contingut de Protocol;
- que existeix un major pes de càrrega pràctica que teòrica,
- que la durada dels plans d'estudi difereix en els diferents països i que a Espanya tots els graus són de quatre anys de durada.

La metodologia utilitzada ha estat l'anàlisi de contingut quantitatiu descriptiu, procediment pensat per a estudiar informació arxivada a través de la creació de categories per a obtenir dades objectives (Wimmer i Dominick, 1996). La comparació dels plans d'estudi seleccionats neix de l'anàlisi quantitativa amb una exposició de resultats percentuals i gràfics per a posar xifres a les qüestions anteriorment plantejades.

La mostra seleccionada es concreta en els plans d'estudi de les universitats seleccionades, i les assignatures que els conformen. S'ha considerat l'univers complet del context espanyol dels 6 títols de grau existents fins a avui (maig 2019) i una mostra de 9 plans d'estudi europeus: cinc d'Anglaterra (Bournemouth University, Bimm Brigthon, Glasgow Caledonian University, University of Greenwich, University of Derby), un d'Irlanda (Dublin Insitute of Technology), un de Portugal (Instituto Politécnico de Leiria), un de França (Franche-Compte Universitè) i un d'Alemanya (Karlshochschule International University). Quant a les assignatures objecte d'anàlisi podem dir que s'analitzen 588 matèries.

La plantilla d'anàlisi proposada ha seguit la línia de l'establerta per Sánchez-García (2015) per ser clara i adequar-se a l'examen que es pretén.

Quadre 1. Variables i categories d'estudi

		CATEGORIES					
VARIABLES	EIX TEMÀTIC	Protocol	Organització d'esdeveniments	Altre	Transversal		
	CARÀCTER	Teòric	Pràctic				
	IDIOMA D'IMPARTICIÓ	Castellà	Francès	Anglès	Alemany	Portuguès	Altres
	ANY	1r	2n	3r	4t		

La variable *eix temàtic* diferencia matèries que s'especialitzen en protocol, organització d'esdeveniments, un altre àmbit de coneixement (comunicació, empreses, turisme, etc.) i matèries transversals, complementàries aquestes al camp d'estudis.

La variable *caràcter* diferencia assignatures teòriques de pràctiques. Per a això s'ha tingut en compte la seva denominació. Es consideren teòriques aquelles que inclouen en la seva denominació: *història*,

principis, *fonaments*, *teoria deontològica*, *estudi*, *conceptes* i *introducció* (Sánchez-García, 2015). Les assignatures pràctiques són totes aquelles que sent específiques de la disciplina requereixen de forma imprescindible d'un aprenentatge col·laboratiu, basat en la pràctica d'estudis de cas, treballs i tasques específiques.

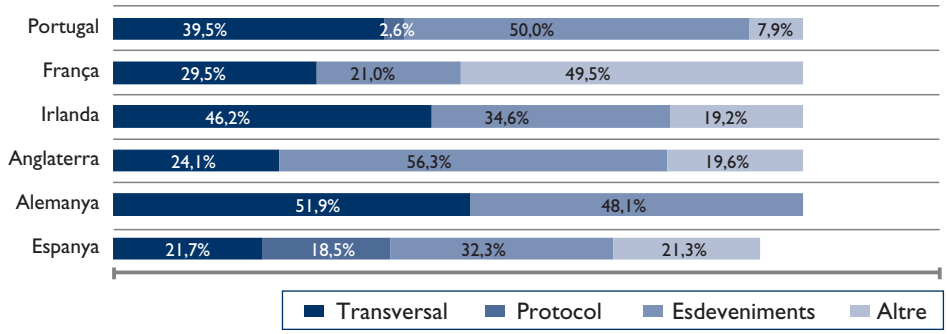
Quant a l'idioma s'indica la llengua en què són impartides cadascuna de les matèries previstes en el pla d'estudis. Pel fet que comparem universitats de diferents territoris s'han determinat els idiomes oficials de cada país, més "altres" (qualsevol altre possible idioma que s'imparteixi).

3. RESULTATS I CONCLUSIÓ

Amb el propòsit de poder donar resposta a les hipòtesis plantejades, es mostren els resultats de forma gràfica a partir de l'anàlisi realitzada en el programari informàtic.

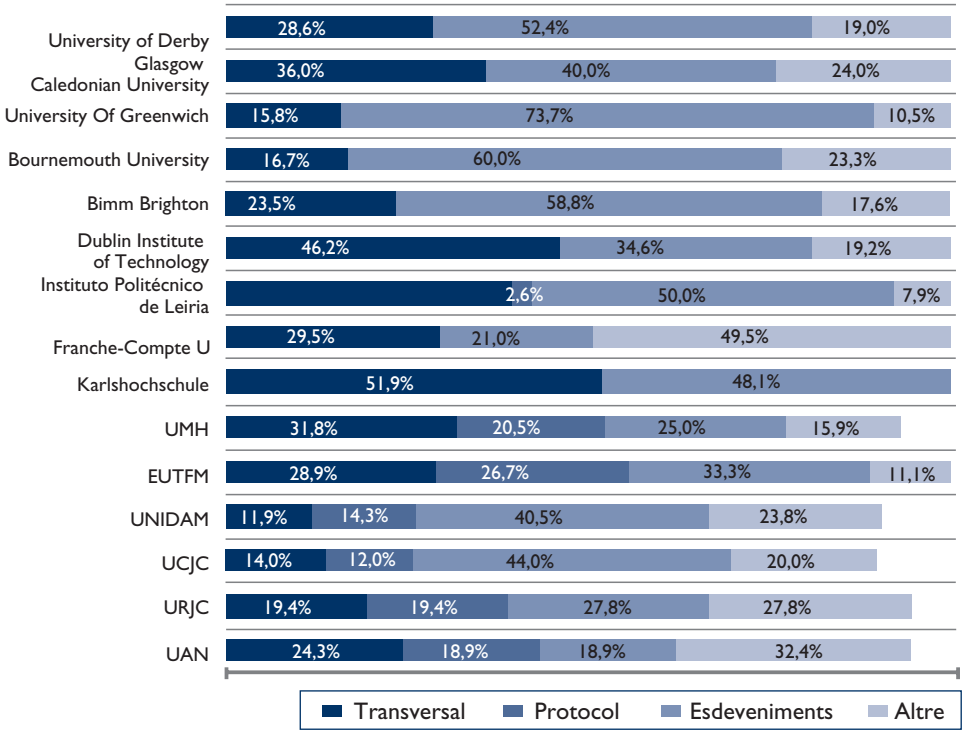
En aquesta línia, en primer lloc podem comprovar que predomina l'eix temàtic d'esdeveniments i que l'eix *protocol* únicament està present a Portugal (2,6 %) i Espanya (18,5 %). A més, la transversalitat de matèries està consolidada en tots els països, sobretot a Alemanya. És curiós que a França domini l'eix *altre*, concretament la disciplina de comunicació ja que és la via típica d'accés a l'especialització en esdeveniments. Podem afirmar que la hipòtesi "a Europa no s'imparteixen assignatures en protocol" es compleix.

Gràfic 1: Eix temàtic de les matèries segons país



La Figura 2 se centra en l'eix temàtic segons les universitats estudiades. Podem observar el pes de l'eix *protocol* en aquelles institucions en les quals sí que apareix, sent el grau de l'EUTFM (adscrita a la Universitat de les Illes Balears) la titulació que més matèries de la disciplina de protocol imparteix. Al mateix temps es pot veure que tant Irlanda (46,2 %) com Alemanya (51,9 %) donen importància a les matèries transversals, mentre que els graus anglesos són molt més específics i centrats en la disciplina concreta (en aquest cas, esdeveniments). Quant a l'eix *altre*, la hipòtesi inicial argumentava que a Espanya dominava l'àmbit de la comunicació enfront del de l'empresa i l'hostaleria, la qual cosa es compleix excepte amb l'excepció francesa que també domina l'àmbit de la comunicació en les titulacions d'esdeveniments.

Gràfic 2: Eix temàtic de les matèries segons universitat

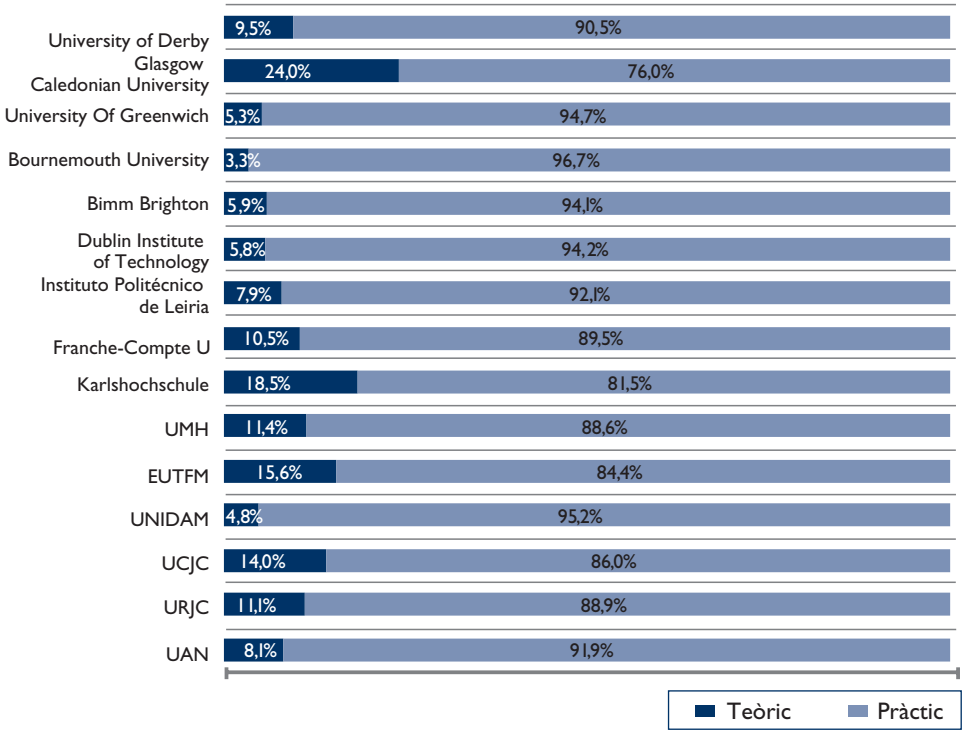


A continuació es pot veure el pes del caràcter de les matèries en les universitats. En la totalitat dels títols estudiats la pràctica preval sobre la teoria, la qual cosa concorda amb els principis del Procés Bolonya centrant l'atenció en l'alumne i el seu treball autònom i donant menor pes a la classe magistral (la major càrrega teòrica es concentra en el primer any de docència). La hipòtesi proposada "existeix un major pes de càrrega pràctica que teòrica" també es compleix.

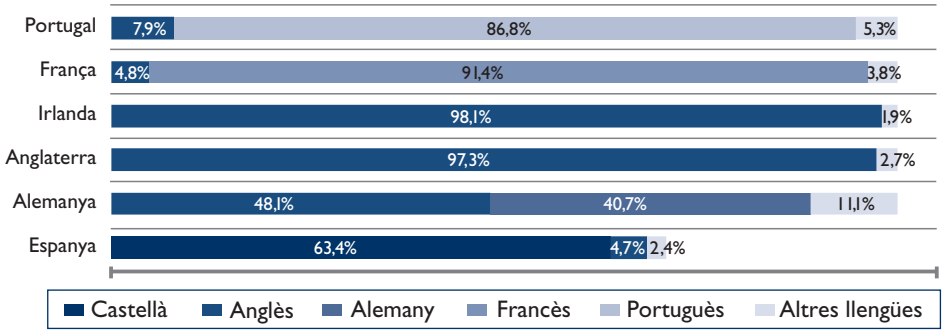
La hipòtesi de partida quant a idiomes deia que, excepte a Espanya, tota la formació s'imparteix en anglès. En aquest cas, es veu que la hipòtesi no es compleix ja que, a excepció d'Anglaterra i Irlanda, on l'idioma matern és l'anglès, en la resta de països la formació s'imparteix en la llengua pròpia del territori.

Si observem en les pròpies institucions, comprovem que l'anglès està present en totes les titulacions, en major o menor mesura, ocupant sempre el primer o segon lloc. Destaca que dues universitats espanyoles, concretament UAN i URJC, ofereixen la formació completa del grau en llengua anglesa i espanyola. És interessant veure també que en el cas alemany es dona la meitat de la formació en alemany (durant el primer curs) i l'altra meitat en anglès (la resta de cursos).

Gràfic 3: Caràcter de les matèries segons universitat

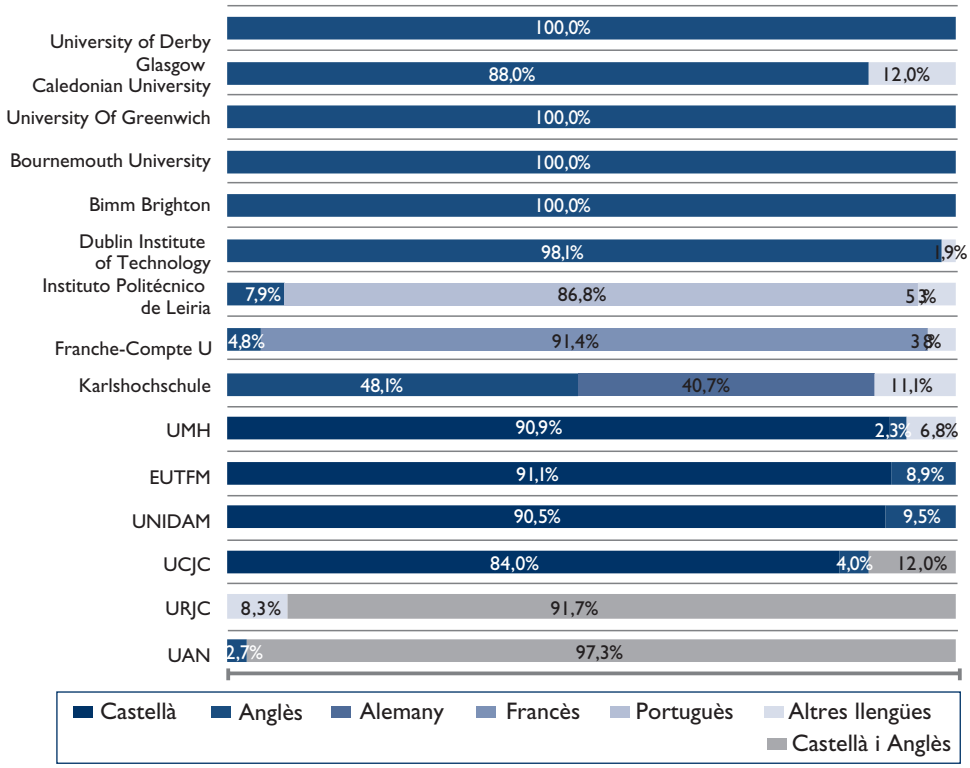


Gràfic 4: . Idioma de les matèries segons país



Pel que fa a la durada dels estudis, a Espanya predomina el model 4+1, si bé la UNIDAM ha apostat per un grau de tres anys verificat recentment (finals de 2017). En la resta d'Europa predomina el model 3+2, comptant amb algunes excepcions. Aquesta dualitat suposa un inconvenient per a la mobilitat d'alumnes, per exemple espanyols, a altres universitats.

Gràfic 5: Idioma de les matèries segons universitat



En conclusió, podem dir que el grau que s'imparteix a l'EUTFM és el que més atén la disciplina del protocol en comparació amb els seus homòlegs espanyols i sobretot amb les titulacions europees, on aquesta disciplina està totalment desvinculada de l'àmbit dels esdeveniments. Aquesta titulació comparteix en gran manera l'eix temàtic d'empresa i hostaleria amb els graus europeus, però no s'hi equipara en la durada de la formació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Álvarez, F. J. i García, C. (2010). «Un pequeño análisis comparativo de los estudios superiores de Informática entre el noroeste de México y España: el caso de la UAS y de la UPM». *Revista iberoamericana de Educación*. Vol. 53, p. 5. Recuperat de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3719Alvarez.pdf>

Arostegui, J. L. (2010). «Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina». *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (n. 2), pàg. 1-5.

Conexo (27 de desembree de 2012). Paula Izquierdo: «La importancia del Sector de Eventos en España queda patente en su aportación al PIB, estimada en un 7%». *Conexo.net Diario on line de Congresos, Reuniones e Incentivos*. Recuperat de: <http://www.nexotur.com/conexo/paula/izquierdo/importancia/sector/eventos/espana/queda/patente/su/aportacion/al/pib/estimada/7/54438/>

Gallareta, C. (2008). «Análisis comparativo de los planes de estudio de la Licenciatura de Publicidad de México, Argentina y Colombia». *Creación y Producción en Diseño y Comunicación*, 15, pàg. 53.

López García, X. (2010). «La formación de los periodistas en el siglo XXI en Brasil, España, Portugal y Puerto Rico». *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, pàg. 231-243. Doi: 10.4185/RLCS-65-2010-896-231-243.

Salaburu, P.; Haug, G. i Mora, J. G. (2011). *España y el Proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Sánchez-García, P. (2014). «Un siglo de enseñanza periodística en España: de la primera Escuela de Periodismo a la adaptación de los estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)». Tesi doctoral inèdita. Universidad de Valladolid, Valladolid.

Senent, J. M. (2004). «Análisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa». *Programa de Convergencia Europea. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid: España

Senent, J. M. (2005). «Los estudios de pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso Bolonia y la situación de la Educación Comparada». *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pàg. 95-133.

Sotelo, J. i Marcos, J. C. (2006, setembre). «Una reflexión sobre la metodología docente para la enseñanza del periodismo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior». Comunicació presentada al Congreso Internacional La renovación de metodologías docentes en su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Valladolid: España.

Wimmer, R. D. i Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación: una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch.

VI. EL MONOGRÀFIC DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ: FAMÍLIA I EDUCACIÓ

Associacions de pares i mares d'alumnes. La participació de les famílies com a col·lectiu

Miquel Àngel Guerrero

Glòria Ferrer

Catalina Cebrián

1. INTRODUCCIÓ

Existeixen àmplies evidències que la participació de les famílies a l'escola, a més de constituir un dret i un deure, aporta grans beneficis tant als estudiants com a l'escola i als mateixos pares i mares. Aquesta participació millora la tasca dels docents i els resultats acadèmics, creant cohesió als centres educatius i sentiment de comunitat. Interessa destacar que aquesta participació és considerada, des de fa dècades, com un factor o element de qualitat educativa.

Aquest punt de partida té diferents recorreguts i un d'ells és el moviment d'associacions de famílies d'alumnes, com a expressió d'un tipus de participació: la col·lectiva. En aquest article volem mostrar quina és la seva situació actual a les Illes Balears, les dificultats amb què es troben i les seves oportunitats i reptes de futur.

Les associacions i les seves federacions han anat reflectint els canvis sociopolítics de la nostra societat i adaptant-s'hi, el nom de les associacions n'és un exemple. Les APA d'un temps, Asociaciones de Padres de Alumnos, durant els anys noranta varen anar incorporant a la seva denominació el paper majoritari de les mares, convertint-se en AMPA, Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (o la versió institucional a les Illes Balears d'AMIPA/APIMA). Els darrers anys, amb l'evolució del concepte de família, la incorporació de la coeducació i la necessitat d'un llenguatge que inclogui la diversitat de gènere, s'està generalitzant el canvi a AFA, Associació de Famílies d'Alumnes. Per això, d'ara endavant emprarem el terme genèric d'associacions de famílies per referir-nos a tots aquests col·lectius.

2. EL MOVIMENT DE FAMÍLIES

El moviment associatiu de pares i mares d'alumnes a Espanya comença el 1931 durant la II República amb el reconeixement del dret dels pares i les mares a intervenir en l'escola, malgrat que la seva capacitat d'intervenció en la vida escolar era molt baixa.

Des dels seus inicis, relacionat amb la realitat dels centres educatius del moment, aquestes associacions estaven molt lligades als centres educatius religiosos i a la seva ideologia. De fet, des de 1929 ja existia una Confederació Catòlica Nacional de Pares d'Alumnes.

El desenvolupament normatiu posterior (Llei 191/1967, d'associacions; Llei 14/1970, general d'educació) va permetre la creació d'associacions i l'evolució del moviment associatiu de famílies. L'existència i creixement d'aquestes associacions va conduir, conseqüentment, a la creació d'estructures de rang superior com les federacions i confederacions.

A les Illes Balears, el 25 de maig de 1979 es va crear la Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Mallorca, amb la inscripció de 21 associacions i la constitució de la seva primera junta directiva. Aquesta primera federació, que donava resposta a les necessitats de treballar conjuntament de les associacions de Mallorca, aviat va haver d'acollir les associacions que s'anaven creant a les altres illes, ampliant l'any 1983 el seu àmbit territorial a totes les Illes Balears, passant a denominar-se Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Balears.

La realitat insular de les Illes Balears determina que uns anys després, l'abril de 1990, es modifiquin els estatuts "para la constitución de la Confederació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Balears", COAPA BALEARS, que acolliria les respectives federacions de cada una de les illes, així com aquestes les associacions respectives. Actualment aquesta estructura és l'organigrama que articula les relacions i el treball conjunt de les associacions de pares i mares d'alumnes de les Illes Balears: la Confederació COAPA Balears i les federacions insulars, amb plena autonomia i independència (FAPA Mallorca, FAPMA Menorca, FAPA Eivissa i FAPA Formentera).

La dualitat de la xarxa de centres educatius existent a les Illes Balears (públics-concertats; laics-religiosos) també té una traducció en el món de les associacions de famílies. Les federacions agrupades a COAPA Balears acullen associacions de pares i mares d'alumnes que comparteixin els seus objectius i finalitats, tant de centres públics, concertats com privats i independentment de la seva ideologia religiosa. Per una altra banda, existeixen actualment dues altres confederacions lligades exclusivament als centres religiosos de dues patronals diferents: CONFAECIB i FAIB-CONCAPA.

Quadre 1. Breu recorregut cronològic pel moviment associatiu de les famílies

1931	Decrets de 8 de gener i 9 de juny pels quals es reconeix als pares el dret a intervenir en la vida escolar mitjançant els consells de protecció escolar. Creació de les primeres associacions de pares d'alumnes (Molero, 1977).
1964	Llei 191/1964, d'associacions, que legisla la llibertat d'associació a l'Estat espanyol.
1970	Llei 14/1970, general d'educació[1] (Villar Palasí), que "estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos".
1975	FAPAC, Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya, legalitzada el 1977.
1978	Constitució espanyola, art. 27.7, "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca".
1979	CEAPA, Confederació Espanyola d'Associacions de Pares d'Alumnes.
1979	Es constitueix la primera **Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Mallorca**.
1983	Ampliació de l'àmbit territorial i canvi a **Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Balears**.
1983	Creació de la **Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Menorca**.
1986	Creació de la **Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Eivissa**.
1989	Creació de la **Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Formentera**.
1990	Modificació dels estatuts per constituir-se com a **Confederació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Balears**, agrupant les federacions de cada illa, i independització de la **Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Mallorca**.

Font: "Informe breu 44, Fund. Bofill" i elaboració pròpia

[1] Art. 5.5. "Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa."
Art. 57. "Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los Centros docentes y los representantes de las Asociaciones de Padres de Alumnos, cuando se trate de Centros de Educación Preescolar, General Básica, Educación Especial, Formación Profesional de primer grado y Bachillerato; y de las Asociaciones de Padres y de las de Alumnos, si fuesen Centros de Formación Profesional de segundo grado de Educación universitaria."

El nombre de socis a les associacions de famílies d'alumnes és una xifra que dona una informació parcial i que es presta a interpretacions esbiaixades. El percentatge de persones que participen de moviments associatius a nivell social és generalment baix i relacionat amb motivacions diverses, i a les associacions de famílies d'alumnes això no és diferent. Més enllà de la voluntat de pertànyer a un col·lectiu que millori l'educació dels seus fills i filles, altres factors que determinen aquest percentatge són: els serveis que s'ofereixen, als quals els socis poden tenir avantatges; la dimensió del centre educatiu, un centre petit aconsegueix arribar millor a les famílies; el dinamisme i recorregut històric de l'associació; la implicació de l'equip directiu a donar-la a conèixer a les famílies del centre, entre d'altres.

Les associacions, per una altra banda, exerceixen unes funcions globals que tenen com a destinatari tot l'alumnat del centre educatiu, indistintament que les famílies en siguin sòcies o no: participació al consell escolar, millores de les infraestructures, suport als projectes educatius, iniciatives de comunitat educativa… FAPA Mallorca, per exemple, agrupa associacions que representen directament unes 35.000 famílies de Mallorca, però que treballen diàriament per a més 50.000.

El nombre exacte d'associacions de famílies d'alumnes a les Illes Balears és una dada que actualment no es pot donar amb certesa per distints motius. L'actualització de les dades del Registre d'Associacions del Govern balear i les del cens de la Conselleria d'Educació i Universitats són opcionals per part de les associacions. Per una altra banda, les federacions comptabilitzen les seves associades, però encara hi ha un petit percentatge d'associacions que poden no estar a cap d'aquests registres. Les dades amb què comptam ens donen un nombre al voltant de les 310 associacions, aproximadament un 85 % dels centres educatius.[2]

Quadre 2. Associacions de famílies d'alumnes per federacions i confederacions

	COAPA BALEARS					CONFAECIB	FAIB CONCAPA
	FAPA Mallorca	FAPMA Menorca	FAPA Eivissa	FAPA Formentera	TOTAL		
CENTRES PÚBLICS	182	41	41	4	268	0	2
CENTRES CONCERTATS	14	5	3	0	22	19	8
TOTAL	**196**	**46**	**44**	**4**	**280**	**19**	**10**

Font: cens de la Conselleria d'Educació i Universitats (2018/19) i elaboració pròpia

3. LA PARTICIPACIÓ

Parlar de participació de les famílies com un fet singular implica un contrasentit amb el concepte actualment acceptat de comunitat educativa. Encara que, en un marc teòric, la participació d'una part d'aquesta comunitat no es pot entendre ni analitzar per separat de la resta, aquí volem parlar de la realitat que viuen les famílies que volen participar de l'educació dels seus fills i filles.

[2] No es comptabilitzen les escoles d'infantil 0-3.

La participació de les famílies a l'escola és un concepte que sovint s'entén de distinta manera segons qui en parla. Es pot definir, de manera general, com la implicació de les famílies en el projecte educatiu dels seus fills i filles (Garreta, 2012), però aquesta definició necessita un desenvolupament que la faci real i efectiva. La participació es pot donar a distints nivells (individual o col·lectiu), donar-se a distints àmbits (institucional-informal) i tenir diferents graus d'incidència en la presa de decisions, des de ser informades a participar de la gestió.

A més, ens trobam que els distints components d'una comunitat educativa (docents, alumnat, famílies i personal no docent) es relacionen en un sistema en el qual les diferències estructurals així com el pes i capacitat de control i decisió de cada sector no és el mateix (Collet, 2008). Aquest és un fet, possiblement inevitable, que implica un desequilibri del sistema amb el qual hem de comptar.

En el cas de les associacions de famílies d'alumnes, la seva participació és col·lectiva però és un element que pot ser un catalitzador de la participació individual de les famílies. Té la capacitat de millorar i potenciar aquesta participació individual que els docents necessiten, tant per l'efecte del col·lectiu sobre l'individu com per les seves activitats: formació, conscienciació, comunicació… Els àmbits de les associacions són tant formals (òrgans de representació, relacions amb l'equip directiu o amb les administracions) com informals (activitats, festes, relacions individuals…). Però l'objectiu de tota associació és participar de manera activa de la gestió i de la presa de decisions en tot allò que afecta les famílies dins la comunitat educativa, malgrat el desequilibri del sistema que hem comentat faci que aquesta sigui la part més difícil.

La participació a nivell individual, sovint la més cercada pels docents, sol ésser entesa com a sinònim de ser convidat a compartir activitats i rols que altres han decidit abans. La participació col·lectiva aporta un significat nou, el de comunitat educativa, que obre la porta a compartir decisions i gestió de certs àmbits i aspectes. En un sentit col·lectiu la participació passa a ser col·laboració (*co-laborare*) i cooperació, conceptes que impliquen diferències qualitatives que no sempre troben el coneixement i la voluntat necessaris per realitzar-se.

En aquest marc, es necessita voluntat de tots els anomenats a participar, això és, que cada un accepti que compartirà part del treball amb els altres. Aquesta voluntat serà major en la mesura que els interessos i objectius siguin compartits, així com el reconeixement mutu del treball.

No és suficient que les persones vulguin participar, també és necessari saber com fer-ho i definir com ha de ser aquesta col·laboració conjunta. Per això es necessita reflexió i consens, així com formació per a la comunicació i la cohesió.

Finalment, voler participar i saber com fer-ho no és suficient perquè es doni la participació. Per poder participar, és necessari que es donin els espais i mecanismes de participació necessaris. En definitiva, el sistema educatiu ha de comptar amb les estructures organitzatives adequades.

4. QUÈ FAN LES ASSOCIACIONS DE FAMÍLIES?

Els membres de les associacions de famílies d'alumnes tenen el mateix objectiu que qualsevol pare o mare: aconseguir la millor educació per als seus fills i filles. Allò que els diferencia és com ho fan per aconseguir-ho: saben que la millor escola per als seus fills i filles és l'escola que ho és per a tots els alumnes; que els seus fills rebran la millor atenció quan tots els alumnes la rebin; que l'entorn forma part de l'educació que reben i molt especialment l'entorn escolar.

Aquest objectiu general es pot separar en àrees que agrupen els objectius específics i les activitats que organitzen:

- **Suport a les famílies** per atendre les seves necessitats i acompanyar les seves peticions individuals o col·lectives al centre educatiu.

- **Serveis** organitzats per complementar la formació dels alumnes i ajudar les famílies a conciliar la vida familiar i laboral: escoleta matinera, menjador escolar, activitats extraescolars, llibres i material escolar, obertura de biblioteca en horaris no lectius...

- **Participació al centre educatiu:** com a representants de les famílies als òrgans de participació (consell escolar, comissions mixtes, reunions amb l'equip directiu) i fomentant la seva participació a la comunitat educativa amb activitats com formació o la celebració d'esdeveniments lúdics comuns.

- **Participació al seu entorn:** com a representants al Consell Escolar Municipal o amb relacions amb altres entitats properes.

La part lúdica de les festes organitzades per les associacions, malgrat l'estereotip que les acompanya, és molt important com a eina per desenvolupar el vincle i el sentiment de pertinença a la comunitat educativa, així com per positivitzar el clima de centre i d'aula. És un espai en el qual les associacions fan molta i bona feina, però sovint acaben essent celebracions només de famílies i alumnes, i no de tota la comunitat educativa. La participació dels docents en aquestes activitats després de l'horari lectiu habitualment és baixa, malgrat la seva importància com a elements de cohesió i vinculació.

La gestió de serveis per als alumnes i les seves famílies és l'altra activitat que ocupa més temps a les associacions. Amb la seva gestió es pretén aconseguir uns serveis de qualitat, adaptats als interessos i a les necessitats reals de les famílies i amb uns costos molt ajustats. Malgrat que la majoria d'associacions assumeixen aquestes tasques com a pròpies, no hem d'oblidar que aquestes funcions corresponen a l'Administració. La realitat és que sense la gestió de les associacions aquestes no estarien garantides o no es farien amb les condicions que abans hem esmentat. En alguns llocs, serveis com les activitats extraescolars estan a disposició de tots els infants i joves de la barriada o poble, oferint unes activitats que d'una altra manera no tendrien al seu abast.

La majoria d'aquests serveis també són part del projecte educatiu del centre, i com a tal han d'estar considerats i, per tant, gestionats de manera coordinada. Quan és així ens trobam amb uns serveis

que són extensió i complement de la tasca docent, que l'enriqueixen i consoliden. Malauradament no sempre és així, i en aquests casos ens trobam amb dues realitats paral·leles: l'escola que atén l'alumnat durant l'horari lectiu i la que ho fa en acabar aquest, deixant palès de nou que al concepte de comunitat educativa li queda molt de camí per arribar a ser una realitat assumida per tots.

5. LES FEDERACIONS

Les federacions i confederacions representen un esglaó més en la participació col·lectiva de les famílies. Aquestes estan impulsades, per una banda, per la necessitat de suport de les associacions i, per una altra, per la necessitat d'exercir la representació i la participació en àmbits més globals: comarcals, insulars, de comunitat autònoma o estatals.

5.1. Suport i formació

A les associacions té un gran pes el caràcter de voluntariat de les juntes directives i l'alta rotació de membres. A més, el seu volum, generalment petit, no els permet comptar habitualment amb personal professional i permanent, com un coordinador. Això implica una necessitat de formació periòdica en tasques bàsiques de gestió i funcionament de l'associació. Les federacions ofereixen aquesta formació adaptada a la seva realitat pràctica concreta, tant en aspectes tècnics (comptabilitat, gestió, protecció de dades...) com organitzatius, oferint tallers de funcionament, comunicació i espais de reflexió sobre el paper de les associacions avui en dia.

Pels mateixos motius anteriors, les federacions també ofereixen a les associacions suport per a situacions concretes que sorgeixen a la seva tasca diària. Segons sigui el cas, aquest suport el poden oferir els membres de les federacions, sovint amb una experiència més dilatada, o el personal tècnic, sobre problemes o consells de funcionament, amb el centre o les famílies, o bé assessors externs específics sobre temes comptables, fiscals o jurídics, per exemple.

5.2. Projectes

Un altre vessant del suport a les associacions que donen les federacions són projectes dels quals poden participar de manera activa, aportant un valor afegit a la seva tasca vers les famílies i el centre. Els projectes que actualment desenvolupa FAPA Mallorca són:

Àrees de Coordinació: creació i manteniment de coordinadores d'associacions amb l'objectiu d'establir una xarxa de comunicació estable i proactiva entre les associacions, d'àmbit municipal o comarcal, i entre elles i la Federació. Aquest projecte sorgeix de la necessitat de comunicació entre les associacions i de millorar el seu treball en xarxa.

Solidaritat: foment del treball social i solidari de les associacions al seu entorn proper. Com a propostes inicials es realitzen dues campanyes anuals: "Cap nin sense jugueta", una recollida de juguetes per Nadal, i "Motxilles Solidàries", una recollida de motxilles i material escolar perquè tot l'alumnat iniciï el curs en les mateixes condicions. Aquest projecte intenta pal·liar en certa mesura

les desigualtats socioeconòmiques de les famílies, contribuint a desenvolupar una escola equitativa i inclusiva, al mateix temps que ens ofereixen l'oportunitat de treballar i reflexionar amb els nostres fills i filles, i amb la nostra comunitat, sobre les desigualtats, les seves causes i solucions.

Llegim en Família: programa de foment de la lectura dins la família que parteix de la idea que els pares i mares podem ajudar molt els nostres fills i filles simplement adquirint o millorant l'hàbit lector de la família. Mitjançant el lideratge i la implicació de les APIMA, proposam treballar amb les famílies la seva implicació en el creixement dels seus fills i filles com a lectors amb tres objectius principals: (1) promoure l'èxit escolar des de l'entorn familiar amb el foment de la lectura per plaer de tota la família; (2) fomentar i millorar la implicació i participació de les famílies tant a l'àmbit escolar com al familiar; (3) activar i millorar la integració de les associacions de famílies amb els centres, amb la realització de projectes conjunts i de manera coordinada.

Famílies en Xarxa i Actives (FERYA): programa d'empoderament de les juntes directives de les associacions, en col·laboració amb IREFREA (Institut Europeu d'Estudis en Prevenció), amb l'objectiu de capacitar les juntes, d'aprofundir en la seva gestió interna i treballar estratègies de col-laboració en xarxa. El desenvolupament pràctic es vehicula principalment en la prevenció de riscos dels infants i joves (consum d'alcohol, noves tecnologies...), activant la seva capacitat d'influència sobre aquests temes, com una responsabilitat col·lectiva, participant tant en la detecció dels proble-mes com en la forma d'abordar-los.

Projectes puntuals: periòdicament es coordinen projectes fruit de la col·laboració amb altres entitats i que poden revertir en les associacions i la comunitat educativa: camins escolars i mobilitat, jornades de menjadors escolars i alimentació, d'escolarització, per a la inclusió educativa, coeducació, medi ambient, esport escolar, primers auxilis...

5.3. Participació

Com a entitats d'àmbit global, les federacions assumeixen la representació de les associacions da-vant altres òrgans oficials (consells escolars municipals, insulars, de les Illes Balears, Mesa de diàleg amb famílies d'alumnes), en el diàleg amb les administracions (principalment la Conselleria d'Educa-ció però també amb altres conselleries, UIB, ajuntaments, FELIB, Assemblea de Batles i Batlesses...) i en totes aquelles relacions amb entitats del món educatiu o relacionades amb ell (Plataforma Illes per un Pacte, associacions de docents, directors, sindicats...). En l'àmbit organitzatiu, les federacions també assumeixen la representació de les associacions davant altres federacions o confederacions, com COAPA Balears o CEAPA.

Com a conseqüència de la creixent projecció social de les federacions, la xarxa d'entitats amb qui es col·labora va incorporant aquelles que hi poden tenir alguns tipus de relació o contacte: Oficina de Defensa dels Drets del Menor, DG Insular d'Esports, plataformes per una mobilitat sostenible, Justícia Alimentària, Col·legi Oficial de Dietistes-Nutricionistes, entitats de prevenció o tractament d'addiccions...

5.4. Reivindicació

La reivindicació de la millora educativa es pot considerar com un aspecte particular de la participació, amb una importància singular per la seva potencial capacitat transformadora. L'objectiu de la millora de l'educació és una tasca important, tant pel significat intrínsec que té com pel volum i dificultats d'aquesta empresa. Mentre les associacions fan feina per millorar les condicions concretes del seu centre, les federacions fan una tasca més global, reclamant millors condicions que afecten tot el sistema educatiu (ràtios, infraestructures, atenció a la diversitat, serveis complementaris…), tant amb la seva presència als mitjans de comunicació, com amb la seva relació directa amb les administracions educatives. De manera paral·lela, també es treballa amb la resta d'entitats del món educatiu per aconseguir un sistema educatiu amb la qualitat, equitat, estabilitat i consens que els infants i joves necessiten. La participació activa a iniciatives com la Plataforma Illes per un Pacte o la implicació durant el conflicte educatiu de 2013 són exemples clars del compromís del moviment de famílies per arribar a aquesta educació i de la voluntat de formar-ne part.

A les mobilitzacions educatives de 2013 pel conflicte provocat per les decisions de l'administració estatal i autonòmica sobre retallades, la LOMQUE o el TIL, la comunitat educativa va respondre amb força i les famílies, les associacions i les federacions varen ser una part imprescindible de la lluita per una educació digna. Varen ser presents a les negociacions amb l'Administració, a la lluita legal i a les mobilitzacions, amb la manifestació de tota la comunitat educativa del 29 de setembre. Ara encara continuen vigilants de qualsevol agressió que sofreixi l'educació, alhora que se segueix treballant per derogar lleis com la LOMQUE o, com a part d'Illes per un Pacte, per aconseguir una llei educativa de consens a les Illes Balears.

6. UN MOVIMENT SOCIAL

Una idea molt lligada al món associatiu és que per solucionar gran part dels problemes que ens trobam a les nostres societats i que ens afecten com a individus, l'eina de la qual disposam és la reivindicació, la lluita i la feina conjunta. Si no reclamam allò que creiem necessari i no fem l'esforç de dur a terme accions que ho justifiquin no aconseguirem les millores que cercam. El món del voluntariat és l'expressió pràctica d'aquest raonament, de qui realitza tot això de forma gratuïta i desinteressada amb una idea clara: allò que faig és profitós per a la nostra societat i no només per a jo mateix. Ens trobam voluntariat a molts d'àmbits, cultural, esportiu, social… però tots comparteixen aquesta característica comuna i el món de les associacions de famílies d'alumnes en són una part molt especial.

La tasca de l'educació dels infants i joves s'inicia a l'entorn familiar i continua a l'escolar, on ja hem vist de quina manera els pares i les mares poden continuar formant-ne part, però els infants i joves s'estan educant en tot moment i a qualsevol lloc. José Antonio Marina (2015) parla de la Llei de la Probabilitat Educativa, segons la qual "no podem, dins sistemes complexes, pretendre que les nostres accions produeixin directament un resultat concret; només podem augmentar la probabilitat que es produeixi un fenomen posant en marxa les forces que poden conduir cap a ell." Així, com a pares i mares hem de procurar generar el màxim de probabilitats que els nostres fills s'eduquin en la línia que consideram positiva per a ells.

A més de l'educació rebuda a casa i al centre educatiu, l'entorn social, el barri i tot el que hi esdevé afecta i influeix d'una manera important sobre els infants i joves, agafant un pes important a partir de l'adolescència. Així, cada vegada més hem de considerar que l'educació és allò que succeeix a la comunitat socioeducativa, entesa com la xarxa resultant d'interactuar la comunitat educativa amb els agents del seu entorn social. A nivell teòric és una visió acceptada, però a nivell pràctic les estratègies i línies de treball estan lluny d'incorporar aquest concepte en el seu disseny, malgrat aquest sigui el camí a seguir quan parlam de l'educació integral dels joves i de la prevenció dels riscos que els afecten. Aquesta situació, afegida a un teixit social no prou fort i desenvolupat, fa que les associacions i les federacions ampliïn cada vegada més el seu camp i les seves accions s'entrellacin amb la d'altres entitats socials, com per exemple:

- L'existència de famílies amb diferències socioeconòmiques dins la mateixa escola fa que les associacions sovint hagin de suplir o complementar les funcions dels serveis socials. Les accions solidàries amb aquestes famílies són importants perquè els seus fills i filles puguin tenir una experiència escolar en igualtat de condicions que els seus companys.

- L'entorn escolar i els espais d'oci disponibles són temes sobre els quals les associacions poden treballar activament als espais de participació municipal (Consell Escolar Municipal i regidories implicades). Reclamant i col·laborant perquè aquests siguin els més idonis per als infants i joves, les associacions estan assumint un paper transformador de la seva realitat social propera.

- L'oci del joves també és un tema en el qual el paper de les famílies és molt important. Els models d'oci imperants actualment duen associades conductes de risc i no saludables per als adolescents i joves, sobre les quals és necessari actuar. Modificar l'entorn, regular les conductes i oferir espais d'oci saludables als joves són processos que es veuen accelerats i millorats amb la participació directa de les famílies, mitjançant els seus representants, tant a nivell d'associacions com de federacions.

7. REPTES I OPORTUNITATS

Podem concloure que les associacions de famílies d'alumnes i les seves federacions són òrgans imprescindibles dins el sistema educatiu i social, espais plens d'oportunitats però també amb dificultats. Com s'encarin els reptes als quals s'enfronten les associacions determinarà com seran en un futur proper les comunitats educatives, i aquesta tasca és una responsabilitat compartida entre tots, no únicament de les famílies. Podem enumerar alguns d'aquests reptes més destacables:

- **La sostenibilitat**: el relleu dels membres d'una associació és un aspecte molt important per garantir-ne la sostenibilitat i poder créixer com a associació i consolidar els seus projectes. La rotació a la junta directiva és molt alta, amb una mitjana de permanència entre 2 i 3 anys, motiu pel qual és molt important que el procés de traspàs de la gestió sigui complet i amb una progressivitat que permeti l'aprenentatge de les noves persones que s'incorporen.

- **La formació**: la importància de la tasca que tenen els membres de les juntes directives exigeix que existeixi formació per poder afrontar-la amb garanties i responsabilitat. El caràcter de voluntariat i l'elevada rotació obliga a un aprenentatge constant del funcionament del sistema educatiu i del funcionament i objectius de les associacions.

- **La participació**: la falta d'una definició clara del que significa participar, i que aquesta sigui compartida i assumida per tots els components de la comunitat educativa, dificulta la participació plena, satisfactòria i efectiva de les famílies. Al mateix temps, aquesta concepció diferent del que significa pot generar conflictes amb els docents.

- **La imatge**: les associacions de famílies d'alumnes encara són grans desconegudes per a una gran part de la societat, inclosos molts dels pares i mares de la mateixa escola, de manera que es perpetuen caricatures que infravaloren la seva importància. Per invertir aquesta situació cal una feina constant de donar a conèixer les associacions, la seva tasca i la repercussió que tenen en el dia a dia de les escoles.

- **Educació secundària**: de manera general, ens trobam amb grans diferències entre l'estat de salut de les associacions a primària i a secundària. Les diferències de l'estructura educativa a secundària pel que fa a les famílies, així com els canvis que sofreixen els mateixos adolescents en aquesta etapa, provoquen una caiguda de la participació de les famílies en un moment en el qual és molt important la seva presència (Collet, 2008). Les estratègies emprades a primària ja no són vàlides a secundària, cal redefinir-les per continuar lluitant pels mateixos objectius amb nous camins.

Però si tenim reptes, també tenim grans oportunitats que fan que el moviment de famílies sigui il·lusionant i captivador.

- **La inclusió**: el ventall de famílies als centres educatius és divers i plural, però aquesta diversitat no sempre es reflecteix a les associacions (Garreta, 2012). Construir les associacions per incloure aquesta diversitat les enriquirà i en potenciarà la capacitat d'acció, malgrat sigui una tasca difícil.

- **La xarxa**: els reptes globals que ens presenta la societat actual necessiten estratègies noves, i el treball en xarxa n'és una. Les associacions sempre són joves i no arrosseguen estructures feixugues, motiu pel qual poden ser més dinàmiques i àgils adaptant-se a noves maneres de treballar. La xarxa entre les famílies, entre les mateixes associacions i amb les federacions o la xarxa amb les altres entitats socials són conceptes que cal afegir al nostre vocabulari i assimilar-los dins la nostra metodologia de treball.

- **La comunitat socioeducativa**: les famílies vivim a l'entorn social dels centres educatius, de manera que podem ser l'element d'enllaç necessari per ampliar la mirada dels centres educatius cap a una comunitat socioeducativa, que prevegi el creixement complet dels infants i joves en tots els seus aspectes.

- **La projecció social**: Tonucci diu que una "ciutat millor per als infants és una ciutat millor per a tothom", però malgrat això no sempre veiem que la societat avanci en aquest sentit. Les famílies organitzades com a col·lectiu tenen l'oportunitat de fer valer el seu dret a protegir els seus fills i filles i a lluitar per un futur millor, i quina millor plataforma que les associacions de famílies d'alumnes que duen anys fent-ho als centres educatius?

Des de FAPA Mallorca observam que el moviment de famílies d'alumnes a les Illes Balears es troba en un moment important de canvi. El món educatiu està vivint un procés de revisió i de millora pedagògica molt necessari, que podem constatar amb el programa de millora de la formació inicial del professorat o l'impuls de la innovació pedagògica. Aquest procés de canvi no serà complet si no aprofitam també per reflexionar sobre el paper de les famílies i definir com ha de ser la seva participació individual i col·lectiva, de la mateixa manera que aquestes reflexions no seran transformadores si no aconseguim que siguin incorporades a la legislació i la normativa educativa.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

COLLET, J. i TORT, A. (2008). "Espacios de participación". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 378, p. 57-60.

GARRETA, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Editorial Pagès i Ajuntament de Lleida.

GARRETA, J. (2014). "Famílies i escola. Discursos i pràctiques quotidianes sobre la participació". Jornades Família i Escola. IRIE-UIB i FAPA Mallorca. Conferència inaugural.

MARINA, J. A. (2015). *Despertad al Diplodocus*. Barcelona: Ariel.

MOLERO, A. (1977). *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*. Madrid: Santillana.

REPARAZ, C. i NAVAL, C. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Cap. 1. Madrid: Consejo Escolar del Estado.

Avaluació dels efectes del Programa de Competència Familiar Universal en centres educatius de primària i secundària (PCF-U, 11-14)

Carmen Orte

GIFES

RESUM

Introducció. Avaluar el procés i els resultats de la fase de validació del Programa de Competència Familiar Universal (PCF-U 11-14), basat en l'evidència i aplicable en contextos educatius (centres de primària i secundària).

Mètode. Disseny quasi experimental abans-després amb el grup de control per a l'avaluació de la fase de validació del PCF (2018) a Balears i Castella i Lleó. Es desenvoluparen 16 grups experimentals i 17 grups de control, en els quals varen participar 353 pares i 289 adolescents. La intervenció va consistir en 6 sessions. La informació es va recollir amb qüestionaris validats.

Resultat. L'anàlisi dels efectes sobre els pares confirma els bons resultats obtinguts. El nombre de participants es va reduir a 305 pares i mares (retenció del 86,40 %). El grau de satisfacció dels participants en diversos aspectes del programa va ser molt alt. Sobre una puntuació màxima de 10, la satisfacció va ser de 8,6. S'identificaren aspectes clau i àrees de millora pel futur de la intervenció. S'observaren millores en la majoria de les dimensions avaluades.

Discussió. Els resultats de la fase de validació del PCF-U 11-14 indiquen que es tracta d'una intervenció socioeducativa universal amb efectes rellevants de millora parental en pares i mares.

RESUMEN

Introducción. Evaluar el proceso y los resultados de la fase de validación del Programa de Competencia Familiar Universal (PCF-U 11-14), basado en la evidencia y aplicable en contextos educativos (centros de primaria y secundaria).

Método. Diseño cuasi-experimental antes-después con grupo de control para la evaluación de la fase de validación del PCF (2018) en Baleares y Castilla y León. Se desarrollaron 16 grupos experimentales y 17 grupos de control, en los que participaron 353 padres y 289 adolescentes. La intervención consistió en 6 sesiones. La información se recogió con cuestionarios validados.

Resultado. El análisis de los efectos sobre los padres confirma los buenos resultados obtenidos. El número de participantes se redujo a 305 padres y madres (retención del 86,40%). El grado de satisfacción de los participantes con diversos aspectos del programa fue muy alto. Sobre una puntuación máxima de 10, la satisfacción fue de 8,6. Se identificaron aspectos clave y áreas de mejora para el futuro de la intervención. Se observaron mejoras en la mayoría de las dimensiones evaluadas.

Discusión: Los resultados de la fase de validación del PCF-U 11-14 indican que se trata de una intervención socioeducativa universal con efectos relevantes de mejora parental en padres y madres.

1. INTRODUCCIÓ. EL PROGRAMA DE COMPETÈNCIA FAMILIAR ORIENTAT A LA PREVENCIÓ UNIVERSAL

El Programa de Competència Familiar (PCF-U) és una adaptació de Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer i DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh i Child, 1989; Spoth, Guyll i Shin, 2009), en les seves modalitats de prevenció universal, que és un programa de prevenció multicomponent (pares, fills i el conjunt de la família) el disseny original del qual va ser desenvolupat per a reforçar els factors de protecció, amb la finalitat d'augmentar la seva resiliència familiar (Walsh, 2016). És considerat un programa model en la classificació feta pel Sustance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), entre els seus criteris de qualitat es tenen en compte la fidelitat en la intervenció, l'avaluació del procés, mesures de resultat del canvi de conductes i la validesa dels procediments de mesura. Les aplicacions realitzades pel Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (GIFES-UIB), s'han centrat en programes de prevenció a Espanya, així com en els serveis socials d'atenció primària, serveis de protecció de menors i centres educatius. En aquesta ocasió, la versió de prevenció universal (destinada a totes les famílies) es desenvolupa en centres de primària i de secundària.

L'adaptació realitzada per GIFES (Orte, Ballester, March, 2013; Orte i GIFES, 2017) ha procurat aconseguir criteris de qualitat òptims, de manera que en el PCF s'ha utilitzat un disseny d'avaluació pretest-posttest amb grups de control, complementat per mesures de procés generades a partir d'avaluacions processos-resultats. Les avaluacions realitzades s'han centrat en els resultats i en els processos desenvolupats.

En la present comunicació, concretament es presenten les contrastacions de les hipòtesis relatives als pares i mares, a partir de les dades de l'estudi sobre el PCF-U 11-14, realitzat el 2018 en instituts d'educació secundària (IES) de Mallorca. Una de les intervencions recomanades per a la promoció de la parentalitat positiva és l'aplicació de programes socioeducatius efectius com el PCF-U 11-14 (Whittaker, Cowley, 2012). Amb l'objectiu de desenvolupar la competència familiar i, més en concret, pel que fa als pares, la parentalitat positiva, es va aplicar el PCF amb famílies en les quals hi havia adolescents entre 11 i 14 anys. La hipòtesi que contrastem afirma que la participació efectiva en les 6 sessions del Programa de Competència Familiar millora significativament en els factors clau de la capacitat parental: reducció del **conflicte familiar**, millora de la **parentalitat positiva**, millora de la **supervisió** familiar, millora de la **resiliència**, millora de la **implicació familiar** i de **l'ambient familiar**.

2. MÈTODE

El tractament consisteix en 6 sessions de treball socioeducatiu, basat en un disseny interactiu, de tipus grupal. Es va aplicar per a millorar els factors de protecció i reduir els factors de risc en famílies amb fills entre 11 i 14 anys, de 5è i 6è de primària així com de 1r i 2n d'ESO.

Mostra

El disseny de la recerca és gairebé experimental, amb un grup de control i rigorosos controls de les possibles fonts de biaix (Ballester, Nadal, Amer, 2014). En totes les famílies s'ha considerat un únic

fill com a referent de l'anàlisi, comptant amb tants fills com famílies hi han participat. En total s'ha comptat amb 275 famílies, de les quals han acabat 249 (retenció: 90,55 %).

El **grup experimental** s'ha format a partir de 16 grups d'aplicació, amb 165 famílies que han iniciat el programa, de les quals han completat les 6 sessions 154 famílies; han abandonat per diversos motius 11 famílies (retenció: 93,33 %).

El grup de control s'ha format a partir de 17 grups de control singulars, amb 110 famílies que han iniciat la col·laboració amb el programa, de les quals han completat la seva col·laboració, aportant dades al final del procés, 95 famílies; han abandonat 15 famílies (retenció: 86,36 %).

El quadre 1 resumeix les dades més rellevants de la mostra analitzada.

Quadre 1. Mostra de l'aplicació del PCF-U 11-14, 2018

	Nre. de persones Pares i mares		Nre. de persones Fills i filles		Nombre de famílies Famílies	
	INICI	FINAL	INICI	FINAL	INICI	FINAL
Centres de primària						
EXPERIMENTAL	151	139	116	111	110	106
		92,05 %		95,69 %		96,36 %
CONTROL	74	64	63	58	64	59
		86,49 %		92,06 %		92,19 %
Centres de secundària						
EXPERIMENTAL	73	59	59	53	55	48
		80,82 %		89,83 %		87,27 %
CONTROL	55	43	51	40	46	36
		78,18 %		78,43 %		78,26 %
TOTA LA MOSTRA						
EXPERIMENTAL	224	198	175	164	165	154
		88,39 %		93,71 %		93,33 %
CONTROL	129	107	114	98	110	95
		82,95 %		85,96 %		86,36 %
TOTAL EXPERIMENTAL	353	305	289	262	275	249
i CONTROL		86,40 %		90,66 %		90,55%

Font: anàlisi a partir de les dades de les aplicacions GIFES-UIB

Instruments

S'ha considerat la factorització establerta per l'equip de la professora K. Kumpfer respecte als seus dos qüestionaris, el de pares i el de fills. També s'utilitzen els qüestionaris del sistema d'avaluació de la conducta de nens i adolescents (BASC) (Reynolds i Kamphaus, 2004).

Procediment

L'observació dels resultats, tant en els pares i mares com en els fills, es realitza a partir de les comparacions entre la situació inicial (pretest) i final (posttest al final del PCF i actualment) del grup experimental, havent realitzat mitjançant anàlisi de variància la comparació amb el grup de control cadascun dels factors.

Per a establir la significació dels resultats s'han considerat de forma més destacada les diferències entre la situació a l'inici (pre) i al final del PCF (post), havent transcorregut un període de quatre mesos.

L'anàlisi de les dades necessàriament s'ha de fer de forma resumida, mostrant els principals factors identificats. Les anàlisis realitzades es basen en les comparacions entre les preses de dades, utilitzant les següents anàlisis en el present treball: ANOVA i t test, per a les comparacions de les mesures repetides.

Resultats

El conjunt de factors analitzats es refereixen al grup familiar o als mateixos pares. Es consideren els sis factors resultats de la factorització dels qüestionaris per a pares. En el quadre 2 es poden observar les dimensions de submostres avaluades, incloent en aquesta presentació només les dades dels pares i les mares participants en els grups experimentals i dels quals es disposa de totes les dades necessàries. Els valors factorials no són dimensionals.

Quadre 2. Dimensions dels grups i estadístics descriptius dels factors (PCF-U 11-14, 2018)

Grup d'aplicació EXPERIMENTAL		N	Mitjana	Desviació estàndard	Desv. error mitjana
Factor 1. Conflicte familiar	PRE	223	0,228	1,057	0,071
	POST	196	0,016	0,948	0,068
Factor 2. Parentalitat positiva	PRE	223	-0,333	1,024	0,069
	POST	196	-0,082	0,921	0,066
Factor 3. Supervisió familiar	PRE	223	-0,073	1,019	0,068
	POST	196	-0,049	0,976	0,070
Factor 4. Resiliència	PRE	215	-0,405	1,013	0,069
	POST	191	0,060	0,900	0,065
Factor 5. Implicació familiar, temps positiu	PRE	217	-0,094	0,974	0,066
	POST	192	0,162	0,962	0,069
Factor 6. Ambient familiar	PRE	207	-0,197	1,036	0,072
	POST	185	-0,023	1,059	0,078

Font: anàlisi a partir de les dades de les aplicacions GIFES-UIB

Pel que fa als resultats fonamentals, es poden observar en el quadre 3 les dades de l'anàlisi de comparació de mitjanes.

El primer factor informa sobre el **conflicte familiar**. Aquest factor, en el qüestionari de pares, es refereix a la baixa conflictivitat i les bones relacions (respecte, cohesió familiar). Els resultats mostren una reducció moderada i significativa dels valors observats al final del PCF (t=2,153; p<0,05).

El segon factor informa sobre la **parentalitat positiva**, avaluada a partir de la disciplina positiva, així com la capacitat d'aportar orientació eficaç, de posar límits, de motivar els seus fills i altres aspectes de la parentalitat. Els resultats mostren una millora significativa entre la situació inicial i la posterior a la participació en el PCF 11-14 (t=-2,619; p<0,05).

El tercer factor es refereix a la **supervisió**, en el context familiar. Aquest factor inclou una àmplia varietat d'informacions significatives, sent els principals components del factor la informació sobre les activitats i amistats dels fills. Els resultats mostren un increment encara reduït dels valors observats al final del PCF, per tant no són prou significatius (t=-0,251; p=0,802).

El quart factor informa de la **resiliència familiar**, entesa com la capacitat de la família per a fer front als reptes que se li plantegen (salut, relacions afectives, suport en la família, etc.) de manera efectiva. Els resultats mostren un augment apreciable dels valors observats al final del PCF. La diferència entre la situació inicial i la posterior a la participació en el PCF 11-14 és significativa (t=-4,861; p<0,05), representant una de les millores més consistents, segons els pares.

El cinquè factor se centra en la **implicació familiar**. Aquest factor, com els anteriors, és objecte d'atenció especial en el PCF, de tal manera que s'inclouen una sèrie d'actuacions orientades directament a millorar la implicació familiar, especialment al desenvolupament del temps positiu que passen els pares i mares amb els seus fills. Els resultats mostren una millora significativa (t=-2,668; p<0,05) dels valors observats al final del PCF.

Quadre 3. Comprovacions de les diferències de mitjanes (PCF-U 11-14, 2018)

	Prova t per a la igualtat de mitjanes						
	Levene. F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	95 % IC de la diferència	
						Inferior	Superior
Factor 1. Conflicte familiar	1,695	0,194	**2,153**	**417**	**0,032**	0,018	0,406
Factor 2. Parentalitat positiva	3,322	0,069	**-2,619**	**417**	**0,009**	-0,439	-0,063
Factor 3. Supervisió familiar	0,953	0,329	-0,251	417	0,802	-0,217	0,168
Factor 4. Resiliència	3,186	0,075	**-4,861**	**404**	**0,000**	-0,653	-0,277
Factor 5. Implicació familiar, temps positiu	0,011	0,917	**-2,668**	**407**	**0,008**	0,445	0,067
Factor 6. Ambient familiar	0,029	0,864	-1,642	390	0,101	-0,382	0,034

Font: anàlisi a partir de les dades de les aplicacions GIFES-UIB

Finalment, el sisè factor, referit a **l'ambient familiar**, informa sobre un dels components de la competència familiar, la capacitat de millorar el clima de relacions entre pares i fills, així com entre les figures parentals. Aquest factor inclou canvis que podran comprovar-se millor en el mitjà-llarg termini, com a conseqüència de la resta de canvis que s'observen en la dinàmica familiar (Orte *et al.*, 2015). La diferència entre la situació inicial i la posterior a la participació en el PCF 11-14 no és significativa a pesar que els canvis es produeixen en la direcció adequada (t=-1,642; p=0,390).

3. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

El Programa de Competència Familiar, orientat a la prevenció universal, és un conjunt articulat que, basant-se en criteris d'evidència científica, desenvolupa intervencions socioeducatives dirigides al conjunt de la família, amb resultats rellevants per als pares i mares així com per als seus fills i filles.

El PCF per a adolescents (11-14) **demostra obtenir bons resultats**, consistents i de bona qualitat, amb famílies no seleccionades amb criteris específics (universalitat de la prevenció: qualsevol hi pot participar), amb un conjunt apreciable dels resultats, especialment pel que fa als **pares dels adolescents**.

Els canvis identificats, a partir dels factors considerats, són rellevants per a la majoria de les famílies, obtenint resultats bastant positius en una àmplia gamma de factors relacionats amb els factors rellevants per al funcionament de la família.

Els avaluats com a factors familiars i referits als pares o al conjunt de la família són els que s'han presentat en el present treball. Els factors més positius són els següents: reducció del **conflicte familiar**, millora de la **parentalitat positiva**, millora de la **resiliència**, millora de la **implicació familiar**.

Les esperades diferències dels grups experimentals amb els grups de control són concloents en un ampli conjunt de factors, especialment en els que s'ha identificat el canvi més positiu.

A partir dels resultats identificats, es poden considerar una sèrie de qüestions:

1. El PCF 11-14 ha mostrat la seva eficàcia per a aconseguir mantenir el compromís dels participants al llarg del temps, aconseguint un nivell de retenció de la mostra molt important. La majoria dels membres de la família participants entenen el que fan, troben sentit al procés en el qual participen i observen millores en els aspectes considerats pel programa.

2. Encara que comptant amb aquestes dificultats i amb la curta durada d'aquest format (6 sessions), el PCF 11-14 ha demostrat la seva eficàcia pel fet d'obtenir resultats positius en un ampli conjunt dels factors considerats.

3. En tots els programes socioeducatius amb famílies queden diverses qüestions importants per aclarir sobre els seus efectes a més llarg termini; pel que fa al PCF:

- quins són els efectes a llarg termini dels programes i quins són els factors que més influeixen en el manteniment o la pèrdua d'efectes;

- com interacciona el PCF 11-14 amb altres canvis evolutius i amb els canvis que es produeixen en les famílies.

Els resultats de les aplicacions realitzades en l'adaptació espanyola del SFP (PCF 11-14), en la seva aplicació a Mallorca i Castella i Lleó, són tan consistents com els oferts pels del SFP en les aplicacions de referència i en les adaptacions internacionals (Kumpfer i Alvarado, 2003; Kumpfer, Pinyuchon, Whiteside, 2008), mostrant la seva eficàcia d'acord a aquests estudis.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ballester, L.; Nadal, A. i Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma, Edicions UIB.

Kumpfer, K. L. i Alvarado, R. (2003). "Family-Strengthening Approaches for the Prevention of Youth Problem Behaviors". *American Psychologist*, 58, (6/7), 457-465.

Kumpfer, K. L.; Pinyuchon, M.; de Melo, A. i Whiteside, H. (2008). "Cultural adaptation process for international dissemination of the Strengthening Families Program (SFP)". *Evaluation and Health Professions,* 33 (2), 226-239.

Orte, C.; Ballester, L. i March, M. (2013). "The family competence approach, an experience of socio-educational work with famílies / El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 21, 3-27.

Orte, C.; Ballester, L.; March, M. X.; Oliver, J. L.; Pascual, B. i Gomila, M. A. (2015). "Development of prosocial behaviour in children after the improvement of family competences". *Journal of Children's Services*, 10, 2, 101-118.

Reynolds, C. R. i Kamphaus, R. W. (1992). *BASC: Behavior assessment system for children: Manual*. American Guidance Service, Incorporated.

Spoth, R.; Guyll, M. i Shin, C. (2009). "Universal Intervention as a Protective Shield Against Exposure to Substance Use: Long-Term Outcomes and Public Health Significance". *Research and Practice*, 99(11), 2026–2033.

Walsh, F. (2016). "Family resilience: A developmental systems framework". *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 313-324.

Whittaker, K. A. i Cowley, S. (2012). "An effective programme is not enough: a review of factors associated with poor attendance and engagement with parenting support programmes". *Children & Society*, 26 (2), 138-149.

Diferències entre mares i pares en l'aprofitament d'un programa de prevenció familiar de drogues

Lluís Ballester

Joan Amer

Lydia Sánchez

Albert Cabellos

RESUM

Als programes familiars de prevenció basats en evidència és difícil la retenció dels pares, a diferència del que succeeix amb les mares. Aquest treball examina els resultats separats assolits per les mares i els pares en acabar el Programa de Competència Familiar (PCF-U 11-14). La investigació és un disseny quasiexperimental amb mesures pretest i posttest i grup de control. Pel que fa als resultats, hi ha hagut canvis rellevants en més escales familiars en el cas de les mares. Els resultats assenyalen la necessitat de fer esforços específics més importants amb els pares, per implicar-los més estretament en aquests programes.

RESUMEN

En los programas familiares de prevención basados en evidencia es difícil la retención de los padres, a diferencia de lo que ocurre con las madres. Este trabajo examina los resultados alcanzados por madres y padres al finalizar el Programa de Competencia Familiar (PCF-U 11-14). La investigación es un diseño cuasiexperimental con medidas pre y postest y grupo de control. En cuanto a los resultados, ha habido cambios importantes en más escalas familiares en el caso de las madres. Los resultados señalan la necesidad de realizar esfuerzos específicos más importantes con los padres, para que se impliquen más estrechamente en este tipo de programas.

1. INTRODUCCIÓ

Diferents investigacions vinculen el comportament parental amb el desenvolupament psicològic, emocional i social dels nins (Castro, Halberstadt, Lozada i Craig, 2015; Keller, 2018). Aquests estudis subratllen els efectes de la millora de les relacions pares-fills: els pares amb habilitats parentals adequades (per exemple, pares atents a les necessitats dels fills i que utilitzen la disciplina positiva) tindran més possibilitats de tenir fills amb més confiança en si mateixos, més autonomia i més predisposició a la sociabilitat i a la cooperació (Cowan & Cowan, 2019; Wiggins, Sofronoff i Sanders, 2009). En les intervencions preventives del consum de drogues basades en la família es treballen aspectes clau per promoure la parentalitat positiva i millorar les relacions pares-fills, com, entre altres, les habilitats de comunicació emocional, l'orientació cap al futur, la supervisió parental i l'entrenament en habilitats parentals (Van Ryzin et al., 2016; Vermeulen-Smit, Verdurmen i Engels, 2015).

No obstant això, mares i pares no aprofiten aquests programes preventius de la mateixa manera. En relació amb la participació de mares i pares en els programes, Wells, Sarkadi i Salari (2016) afirmen que els grups amb probabilitat més baixa d'assistència són els pares en general i les mares amb baix nivell educatiu. Quant a la finalització i l'aprofitament dels programes, hi ha diferències significatives en els resultats de les mares i els dels pares; els efectes positius són en les mares (Fletcher, Freeman i Matthey, 2011). Sanders, Kirby, Tellegen i Day (2014) exposen que els resultats amb pares són discrets i que s'ha de fer més esforç per reclutar i aconseguir que hi participin, així com es requereix més anàlisi detallada i separada sobre els resultats en mares i en pares per a aquests programes. En el si del grup dels pares també es produeixen diferents tipus d'aprofitament. Segons Sanders et al. (2010), els pares amb més estatus socioeconòmic i més capital educatiu participen més i millor

en els programes de parentalitat. En canvi, continuen aquests autors, els pares amb baix estatus socioeconòmic i menys capital cultural consideren que aquests programes no s'alineen amb les seves necessitats, i no en perceben els beneficis.

La marca de socialització de gènere i les diferents formes de coparentalitat són factors clau per contextualitzar els aprofitaments que fan mares i pares dels programes familiars preventius. La marca de socialització de gènere és fonamental a l'hora de parlar de diferències en els estils de criança de mares i pares (García i de Guzmán, 2017). Per a aquestes autores, l'evidència científica assenyala que el gènere continua sent un predictor en l'estil de criança.

Quant a la coparentalitat, aquesta es refereix a les maneres en les quals la parella treballa de manera col·legiada en la criança dels fills (Daniel, Teti i Feinberg, 2018). D'acord amb els autors, unes relacions de criança compartida positives promouen més vincle amb els fills i menys problemes comportamentals. Per tant, els pares també són clau per aconseguir que les relacions de criança compartida impactin positivament en les dinàmiques familiars (Panter-Brick et al., 2014). Mare i pare no actuen de manera aïllada sinó de manera conjunta, conformant un subsistema dins la família (Karreman, van Tuijl, van Aken i Dekovic, 2008). Els estudis que analitzen la parentalitat i la coparentalitat apunten que aquesta darrera aporta informació addicional sobre el funcionament familiar. Aquesta informació és rellevant per al desenvolupament dels nins, més enllà de les pràctiques parentals individuals (Karreman, van Tuijl, van Aken i Dekovic, 2008). El present article parteix de la premissa que un aprofitament similar dels programes preventius familiars per part de mares i pares posa les bases per millorar la coparentalitat.

A més, en l'àmbit concret de les intervencions preventives basades en l'evidència, hi ha dificultats per a la retenció i l'aprofitament dels pares homes en els programes (Panter-Brick et al., 2014). Segons Dolan (2014), això passa especialment en contextos econòmicament desfavorits, on els pares que participen en programes de criança corren el risc de ser estigmatitzats i etiquetats com a "efeminats","excèntrics" o "fracassats" per la seva participació. Per a la retenció i la implicació dels pares, és un factor clau tenir formadors amb experiència i alt entrenament en habilitats, així com disposar del suport organitzatiu per facilitar-hi l'assistència (Tully et al., 2018)

En aquest article s'investiguen els resultats diferenciats en mares i pares després de la seva participació en el preventiu Programa de Competència Familiar Universal (PCF-U 11-14), que és una evolució validada del Programa de Competència Familiar elaborat pel mateix equip per població selectiva a les franges d'edat de 7 a 12 anys i de 12 a 16 anys, que, a la vegada, és l'adaptació cultural espanyola de l'*Strengthening Families Program* (Kumpfer i Alvarado, 2003).

El PCF-U 11-14 persegueix la promoció de les habilitats parentals, la comunicació familiar, la millora de les habilitats prosocials dels fills i la millora de les actituds més positives per fer front amb eficàcia al consum d'alcohol i altres drogues. Tot això, amb l'objectiu de minimitzar els factors de risc i potenciar la conducta prosocial i els factors de protecció pel que fa al consum de drogues i altres conductes problemàtiques. El programa també s'utilitza per a la prevenció de conductes problemàtiques com la delinqüència i els comportaments antisocials, així com per millorar la vinculació i adaptació educativa.

El PCF-U 11-14 té una durada de cinc sessions setmanals. Cada setmana es treballa primer amb les mares i els pares, d'una banda, amb els fills, de l'altra, i, després, hi ha una sessió conjunta amb les famílies. El programa disposa de manuals per als formadors i de guies per a les famílies. L'enfocament és sistèmic i cognitiu-emocional, i utilitza tècniques de modificació de conducta.

L'objectiu general de l'article és conèixer si hi ha diferències entre pares i mares en el procés de millora en la competència familiar després de la participació en el PCF-U 11-14. A partir d'aquest objectiu general es formulen les hipòtesis següents:

Hipòtesi 1. La participació efectiva de pares (homes) en el PCF-U 11-14 genera canvis significatius en la dinàmica familiar i en la seva implicació.

Hipòtesi 2. La participació efectiva de les mares en el PCF genera canvis significatius en la dinàmica familiar i en la seva implicació.

Hipòtesi 3. Hi ha diferències entre mares i pares en l'aprofitament del PCF; en concret, en les millores en la competència familiar després de la participació en el Programa.

2. MÈTODE

La investigació utilitza un disseny quasiexperimental amb mesures pretest i posttest i grup control. Es porta a terme un control rigorós de les condicions experimentals de la implementació: es cobreixen necessitats de transport i guarderia per garantir l'assistència al programa, s'implementa el programa amb avaluacions de fidelitat, la durada de les sessions està controlada i les condicions ambientals de les aules d'implementació són similars. El mateix instrument s'utilitza en dos moments de recollida de dades (inici i fi del programa), amb el mateix protocol i incloent-hi tots els participants.

El PCF-U 11-14 s'ha implementat en 16 aplicacions a les Illes Balears (cinc centres de primària i tres instituts de secundària) i Castella i Lleó (cinc centres de primària i tres instituts de secundària) durant el 2018. Van començar el programa 275 famílies (de les quals 110 pertanyien al grup control) i van acabar el programa 249 famílies (95 de les quals eren del grup control). La taxa de retenció és del 93,33% en el grup experimental i del 83,36% en el grup control.

Mostra

En total, s'inclouen 55 pares (edat mitjana = 44,56; SD = 4,30) i 145 mares (edat mitjana = 43,57; SD = 5,16) que acaben el programa en el grup experimental, així com 19 pares (edat mitjana = 46,65; SD = 7,22) i 88 mares (edat mitjana = 43,49; SD = 5,90) en el grup control. Pel que fa a la participació en el programa, inicien la intervenció 57 pares i 166 mares, amb una taxa de compleció del 96,4% (pares) i del 87,3% (mares), respectivament.

Instrument

L'instrument del PCF-U 11-14 és un instrument validat que integra els elements del qüestionari per escales familiars de Kumpfer (1998), del qüestionari BASC (*Behavior Assessment System for Children*) d'avaluació de personalitat en nens i adolescents (Reynolds i Kamphaus, 2004) i del qüestionari d'actituds cap a les drogues (CAD) del Pla nacional sobre drogues del Govern d'Espanya, a més d'informació sociodemogràfica sobre els participants. L'anàlisi del canvi en pares i mares es basa en la factorització establerta per Kumpfer (1998) en els seus qüestionaris per a pares i fills. Tant les escales familiars, extretes del qüestionari Kumpfer, com les escales sobre els adolescents, extretes del qüestionari BASC, informen sobre pares i fills. En aquest article ens centrem en la informació aportada pels pares.

A partir del qüestionari d'escales familiars de Kumpfer (1998), l'instrument del PCF-U 11-14 mesura els factors de conflicte familiar, parentalitat positiva, supervisió familiar, resiliència, implicació familiar - temps positiu i ambient familiar. Del qüestionari BASC d'escales sobre personalitat, l'instrument del PCF mesura l'agressivitat, la hiperactivitat, els problemes d'atenció, l'atipicitat, la depressió i l'ansietat dels fills, segons valoració de pares i fills.

Disseny

L'observació de resultats per a pares i mares es basa en la comparació entre la situació inicial (pretest) i la situació després d'acabar el programa (posttest) per al grup experimental. Per comparar cada un dels factors avaluats en la investigació, es porta a terme una anàlisi de variància (ANOVA amb contrastos Post Hoc Tukey), així com una anàlisi de comparació de mitjanes amb mostres independents (t-test), per refinar millor els resultats. S'utilitza per a l'anàlisi el programa estadístic SPSS 25. L'anàlisi de dades es presenta de manera resumida. En primer lloc, es presenten les comparacions generals pretest i posttest del grup experimental. En segon lloc, es presenten aquests resultats per a les famílies nuclears i, finalment, els resultats del t-test, aplicats a la comparació dels grups.

3. RESULTATS

En la presentació de resultats s'analitzaren en primer lloc les diferències en el pretest entre mares i pares, per conèixer les seves diferències en competència familiar abans d'iniciar el programa. A continuació s'estudiaran els canvis en els pares i les mares després de participar en la intervenció. Tot seguit, es fa la mateixa anàlisi però detallada per a les famílies nuclears.

De les sis escales familiars analitzades (a partir dels qüestionaris Kumpfer) i les 12 escales clíniques estudiades (a partir dels qüestionaris BASC), obtenen ANOVA significativa els factors familiars de supervisió ($F = 2{,}154$; $p = 0{,}019$), resiliència ($F = 7{,}867$; $p = 0{,}000$) i l'escala clínica d'ansietat ($F = 3{,}080$; $p = 0{,}027$) .

Quadre 1. Mitjanes, desviacions estàndard i ANOVA d'un factor de competència familiar

	1		2		3		4		ANOVA	
	Pretest pares		Pretest mares		Posttest pares		Posttest mares		F	Post hoc
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica		
Parentalitat Positiva	-0.31	1.03	-0.33	1.02	-0.06	1.09	-0.10	0.84	2.154	—
Supervisió familiar	-0.39	0.80	0.03	1.06	-0.19	0.84	0.01	1.01	3.356*	2,4> 1,3
Resiliència	29.47	4.81	29.70	4.74	31.57	4.22	31.87	4.20	7.867 **	3,4> 1,2
Ansietat	49.07	11.05	50.23	11.74	45.35	9.20	47.61	11.59	3.080*	1,2> 3,4

* $P \leq 0.05$
** $p \leq 0.001$

A partir dels qüestionaris Karol Kumpfer i BASC.

En primer lloc, quant al factor de supervisió familiar, l'anàlisi Tukey B ens permet confirmar que les diferències entre mares i pares són importants abans de començar el programa (Tukey B pretest mares: 0,037; Tukey B pretest pares: -0,397). Els nivells de supervisió familiar són més alts en el cas de les mares. En el cas dels pares, aquests milloren després de la participació en el programa (Tukey B pretest pares: -0,397; Tukey B posttest pares: -0,194).

En segon lloc, en relació amb el factor familiar de resiliència, entès com a resultat de la dinàmica familiar, l'anàlisi Tukey B ens indica que tant pares com mares milloren de manera similar.

En tercer lloc, amb referència a l'escala clínica de l'ansietat, amb l'anàlisi Tukey B es detecta que baixa tant en pares com en mares després de participar en el programa.

Quan s'analitzen els canvis tenint en compte les estructures familiars, és en les famílies nuclears on s'observen més canvis. En aquestes famílies s'obtenen canvis significatius en supervisió familiar, resiliència i implicació familiar.

Quadre 2. Mitjanes, desviacions estàndard i ANOVA d'un factor de competència familiar per a famílies nuclears

	1		2		3		4		ANOVA	
	Pretest pares		Pretest mares		Posttest pares		Posttest mares		F	Post hoc
	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica	Mitjana	Desv. típica		
Parentalitat Positiva	-0.30	1.03	-0.36	0.98	0.13	1.01	-0.10	0.79	2.42	—
Supervisió familiar	-0.40	0.81	0.01	1.06	-0.17	0.86	0.04	1.02	3.17*	2,4> 1,3
Resiliència	29.40	4.87	29.96	4.52	31.75	4.27	31.95	3.93	7.12**	3,4> 1,2
Implicació familiar	16.76	3.28	16.97	3.31	31.98	3.93	15.87	3.36	2.79*	-

* $P \leq 0.05$
** $p \leq 0.001$

A partir dels qüestionaris Karol Kumpfer i BASC.

En famílies nuclears ens trobem, primer, en supervisió familiar, que l'anàlisi Tukey B ens assenyala que els nivells de les mares són més alts que els dels pares abans de començar el programa, i que tant pares com mares milloren després de la intervenció. Segon, en resiliència, l'anàlisi Tukey B indica que tant pares com mares milloren després de participar en el programa. Finalment, en implicació familiar no es distingeixen grups amb l'anàlisi Tukey B.

Per concretar les comparacions per grups, s'han realitzat proves per parelles (pre i post del grup experimental), i l'anàlisi t-test entre la situació a l'inici de les mares i la dels pares indica que només hi ha diferències significatives al principi en supervisió familiar ($t = 3239$; $p = 0.002$). El t-test de la comparació entre pares i mares en finalitzar el programa no obté cap diferència significativa entre gèneres. Quan es porta a terme el t-test entre la situació a l'inici i al final del programa per part dels pares, es detecten canvis significatius en resiliència (escala familiar) ($t = 2415$; $p = 0.017$) i depressió (escala clínica, individual, percebuda en relació amb els fills) ($t = 2.104$; $p = 0.038$), i un canvi tendencial en ansietat (escala clínica, individual, percebuda en relació amb els fills) ($t = 1.934$; $p = 0.056$). Pel que fa a les mares, el t-test entre inici i final indica diferències significatives en quatre escales familiars i una escala clínica. Es tracta de les escales familiars de conflicte familiar ($t = 2.037$; $p = 0.043$), parentalitat positiva ($t = 2236$; $p = 0.026$), resiliència ($t = 4185$; $p = 0.000$) i implicació familiar ($t = 2.358$; $p = 0.019$), i l'escala clínica de ansietat ($t = 1.982$; $p = 0.048$) .

Quadre 3. Comparació entre grups (pre-post)

	t	gl	Sig. (Bilateral)
Supervisió familiar (1)	3239	127.922	0.002**
Resiliència (2)	2415	107	0017*
Depressió (2)	2.104	89.505	0.038*
Ansietat (2)	1.934	110	0.056
Conflicte familiar (3)	2.037	309	0.043*
Parentalitat (3)	2236	308.064	0.026*
Resiliència (3)	4185	299	0.000***
Implicació familiar (3)	2.358	300	0.019 *
Ansietat (3)	1.982	310	0.048 *

* $p \leq 0.05$
** $p \leq 0.01$
*** $p \leq 0.001$
(1) Comparació a l'inici (pretest) entre pares i mares en relació amb el factor de supervisió familiar.
(2) Comparació entre l'inici i el final. Pares.
(3) Comparació entre l'inici i el final. Mares.

4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

L'article es proposa com a objectiu indagar les diferències entre mares i pares en l'aprofitament d'un programa familiar preventiu de drogues (el Programa de Competència Familiar). Amb referència a la hipòtesi 1, "La participació efectiva dels pares (homes) en el PCF genera canvis

significatius en la dinàmica familiar i en la seva implicació", val a dir, a la vista dels resultats, que els canvis es produeixen en l'escala familiar de resiliència i en les escales clíniques (més individuals) de depressió i d'ansietat. Vinculat a la hipòtesi 2, "La participació efectiva de les mares en el PCF genera canvis significatius en la dinàmica familiar i en la seva implicació", les mares presenten més canvis significatius en les escales familiars (conflicte familiar, parentalitat positiva, resiliència i implicació familiar) i un canvi en les escales clíniques (més individuals): l'escala d'ansietat. Pel que fa a la hipòtesi 3, hi ha diferències entre mares i pares en l'aprofitament del PCF; en concret, a les millores en la competència familiar després de la participació, les mares canvien significativament en més escales familiars. No obstant això, en una mirada comparada per sexes a l'inici de la participació de mares i pares en el programa, les diferències significatives només es produïen en supervisió familiar.

Pel que fa a les limitacions de l'estudi, el present article investiga l'aprofitament diferencial per part de mares i pares dels programes preventius, a partir de mesurar les valoracions de mares i pares que sí que acaben el programa i completen les avaluacions. No obstant això, som conscients que hi ha formes d'aprofitament indirectes per part dels pares, sense assistir al programa, encara que aquí no s'investiguin (Pleck i Hoffert, 2008). Huntington i Vetere (2016) exposen que s'ha d'incentivar que mares i pares assisteixin als programes parentals, emperò les investigacions assenyalen que la participació dels pares és baixa. Per tant, cal tenir en compte les formes de participació indirectes dels pares: a través de les mares que sí que s'impliquen en els programes. Aquests autors detecten que en les parelles amb altes taxes de coparentalitat es produeixen canvis, tot i que el pare no assisteixi al programa, perquè aquest assumeix i incorpora els aprenentatges del programa que trasllada la mare a la parella i la família.

En relació amb les implicacions pràctiques i polítiques i les línies de futur, els resultats indiquen la necessitat de més treball específic amb els pares, per implicar-los més en aquests programes. En aquest sentit, els reptes són: primer, millorar la captació per incorporar-los als programes; segon, millorar l'assistència; i, tercer, millorar l'aprofitament i compliment de les recomanacions. Per a això es pot acudir a exemples de programes específics per a pares (Scourfield, Allely, Coffey i Yates, 2016; Wilson, Havighurst, Kehoe i Harley, 2016), amb la intenció d'incorporar les bones pràctiques que permetin millorar programes familiars com el PCF. En aquesta línia, Scourfield, Allely, Coffey i Yates (2016), i Wilson, Havighurst, Kehoe i Harley (2016) proposen l'adaptació dels continguts dels programes familiars, per tal que siguin més atractius per als pares. També és important la difusió d'aquests programes a partir de pares que hi han participat fructíferament, així com en entorns més enllà dels serveis socials i educatius (en entorns propicis per a la socialització masculina com puguin ser llocs de treball, bars i gimnasos) (Bayley, Wallace i Choudhry, 2009). Altres elements centrals per afavorir la participació i implicació dels pares són els formadors experimentats i altament formats en habilitats, així com la logística per garantir-ne l'assistència (Tully et al., 2018). Rostad et al. (2017) també recomanen la incorporació d'entrevistes motivacionals.

Una altra implicació de la investigació és qüestionar el terme "parentalitat". Quan es miren les dades i es comprova l'aprofitament més important d'aquests programes per part de les mares (Fletcher, Freeman i Matthey, 2011; Sanders, Kirby, Tellegen i Day, 2014), sembla més apropiat parlar de "marentalitat". Sanders, Kirby, Tellegen i Day (2014) també constaten que hi ha escassetat d'estudis que desglossin de manera diferenciada els resultats en mares i en pares. Per tant, s'ha de

millorar el llenguatge per referir-se als canvis en mares i pares amb més precisió, s'ha de diferenciar més la metodologia per tenir més detall dels resultats en mares i en pares de manera desagregada i s'han d'explorar les vies per aconseguir més captació i retenció dels pares en aquests programes.

En conjunt, a la vista dels resultats, les mares aprofiten més aquestes intervencions de tall preventiu, com el Programa de Competència Familiar, i cal treballar més amb els pares per aconseguir que obtinguin millors resultats. A més, el diferent aprofitament dels programes per part de mares i pares pot afectar la coparentalitat, i s'ha vist en el marc teòric que la coparentalitat positiva promou un millor funcionament familiar i desenvolupament dels fills (Daniel, Teti i Feinberg, 2018).

Per tant, les autores i autors de l'article, defensen mantenir i començar a incorporar el terme "marentalitat", atenent a la necessitat d'expressar el protagonisme de les mares en l'exercici de la parentalitat. Sabem que aquest darrer terme no es refereix a "pares homes", però igual que s'obri camí el terme "famílies monomarentals", creiem necessari un terme per a expressar el que fins ara s'ha denominat "exercici de la parentalitat proganitzat per les dones". El propi terme "home, al diccionari, defineix "ésser humà" i ara a ningú li resulta estrany que es consideri, per una banda, el que fan els "home" (ésser humà masculí) del que fan les dones.

AGRAÏMENTS

La present investigació s'ha finançat en el marc del projecte de recerca competitiu EDU2016-79235-R – "Validació del programa de competència familiar universal 10-14, PCF-O", 2017-2019. Programa estatal d'R+D+I orientat als reptes de la societat: projectes d'R+D. Ministeri d'Economia i Competitivitat (MINECO).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bayley, J.; Wallace, L. M. i Choudhry, K. (2009). Fathers and parenting programmes: barriers and best practice. *Community Practitioner*, 82, 4, 28-31.

Castro, V.; Halberstadt, A.; Lozada, F. i Craig, A. (2015). Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviours, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion. *Infant and Child Development*, 24, 1, 1-22.

McDanniel, B.; Teti, D. i Feinberg, M. (2018). Predicting coparenting quality in daily life in mothers and fathers. *Journal of Family Psychology*, 32, 7, 904-914.

Huntington, C. i Vetere, A. (2016). Coparents and parenting programmes: do both parents need to attend? *Journal of Family Therapy*, 38, 409-434.

Fletcher, R.; Freeman, E. i Matthey, S. (2011). The impact of behavioural parent training on fathers' parenting: a meta-analysis of the Triple P-Positive Parenting Program. *Fathering*, 9, 3, 219-312.

Keller, H. (2018). Parenting and socioemotional development in infancy and early childhood. *Developmental Review*, 50, A, 31-41.

Kumpfer, K. (1998). Selective prevention Interventions: The Strengthening Families Program. E. Ashery, E. Robertson and K. Kumpfer (Eds.), Drug Abuse Prevention Through Family Interventions (NIDA Research Monografia, 177, NIH Publication, 99-4135), US Government Printing Office, Washington, DC, 160-217.

Pleck, J. i Hofferth, S. (2008). Mother involvement as an influence on father involvement with early adolescents. *Fathering*, 6, 3, 267-286.

Panter-Brick, C.; Burgess, A.; Eggerman, M.; McAllister, F.; Pruett, K. i Leckman, J. (2014). Practitioner review: Engaging fathers - recommendations for a game change in parenting interventions based on a systematic review of the global evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 11, 1187-1212.

Reynolds, C. i Kamphaus, R. (2004). *BASC. Sistema d'avaluació de la conducta de nens i adolescents*. Madrid: TEA edicions.

Rostad, W.; Self-Brown, S.; Boyd, C.; Osborne, M. i Patterson, A. (2017). Exploration of factors predictive of at-risk fathers' participation in a pilot study of an augmented evidence-based parent training program: a mixed methods approach. *Children and Youth Services Review*, 79, 485-494.

Sanders, M.; Kirby, J.; Tellegen, C. i Day, J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: a systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34, 4, 337-357.

Scourfield, J.; Allely, C.; Coffey, A. i Yates, P. (2016). Working with fathers of at-risk children: Insights from a qualitative process evaluation of an intensive group-based intervention. *Children and Youth Services Review*, 69, 259-267.

Tully, L.; Collins, D.; Piotrowska, P.; Mairet, K.; Hawes, D.; Moul, C.; Lenroot, R.; Frick, P.; Anderson, V.; Kimonis, E. i Dadds, M. (2018). *Child Psychiatry & Human Development*, 49, 109-122.

Van Ryzin, M.; Roseth, C.; Fosco, G.; Lee, I. i Chen, I. (2016). A component-centered meta-analysis of family-based prevention programs for adolescent substance use. *Clinical Psychology Review*, 45, 72-80.

Vermeulen-Smit, I.; Verdurmen, J. i Engels, R. (2015). The effectiveness of family interventions in preventing adolescent illicit drug use: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18, 3, 218-239.

Wells, M.; Sarkadi, A. i Salari, R. (2016). Mothers and fathers' attendance in a community-based universally offered parenting program in Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health*, 44, 3, 274-280.

Wilson, K.; Havighurst, S.; Kehoe, C. i Harley, A. (2016). Dads tuning in to kids: preliminary evaluation of a fathers' parenting program. *Family Relations*, 65, 535-549.

«Sap que la soca més s'enfila com més endins pot arrelar.» L'Escolania de Lluc projectada al futur

Ricard Terradas

Xisca Moreno

Joan Josep Comas

RESUM

L'Escolania de Lluc és una de les institucions musicals més antigues d'Europa, documentada ja al s XIII; al 1531 es va oficialitzar com a cor permanent. Actualment és un centre educatiu concertat, amb opció de residència, que ofereix educació primària i secundària. El nombre d'alumnes és singular, el seu claustre aposta fermament per la innovació educativa i l'APA té una estreta relació amb la vida del centre i n'és una forta dinamitzadora, ja que està molt implicada amb l'aprenentatge dels seus fills i amb el model que el centre defensa.

La musica és l'eix transversal que vertebra tota la vida acadèmica del centre, no només per les seves evidents potencialitats i beneficis, sinó perquè continua l'herència musical centenària de l'escolania. L'aprenentatge i la pràctica de la música és una eina pedagògica no excloent que potencia les habilitats expressives, culturals i socials; valors humans que cal tenir ben fonamentats per una educació integral. Es fa projecció nacional i internacional de la nostra música mitjançant gires de concerts.

RESUMEN

La Escolanía de Lluc es una de las instituciones musicales más antiguas de Europa, documentada ya en el s. XIII; en el 1531 se oficializó como coro permanente. Actualmente es un centro educativo concertado, con opción a residencia, que ofrece educación primaria y secundaria. El número de alumnos es singular, su claustro apuesta con firmeza por la innovación educativa y la APA tiene una estrecha relación con la vida del centro y es una sólida dinamizadora, ya que está muy implicada en el aprendizaje de sus hijos y con el modelo por el que el centro aboga.

La música es el eje transversal que vertebra toda la vida académica del centro, no solamente por las evidentes potencialidades y beneficios, sino porque prosigue la herencia musical centenaria de la escolanía. El aprendizaje y la práctica de la música es una herramienta pedagógica no excluyente que potencia las habilidades expresivas, culturales y sociales; valores humanos fundamentales para una educación integral. La música que emana de la Escolanía de Lluc logra, a través de giras de conciertos, proyectarse nacional e internacionalmente.

1. BREU HISTÒRIA DE L'ESCOLANIA DE LLUC

L'Escolania de Lluc és una de les institucions musicals més antigues d'Europa, data els seus orígens a finals del segle XIII. I fou el 1531 quan es va constituir definitivament com a cor permanent dedicat a la formació musical dels blauets i blauetes que canten sense interrupció a la Mare de Déu de Lluc, patrona de tots els mallorquins.

L'any 1891 la congregació de Missioners dels Sagrats Cors, fundada pel pare Joaquim Rosselló, va assumir la tasca de l'administració i restauració del santuari de Lluc. El pare Joaquim Rosselló fou nomenat prior del monestir.

De llavors ençà, s'han assolit fites tan rellevants com la introducció de l'ensenyament secundari o el reconeixement del centre com a Escola Integrada de Música, l'any 2012.

L'any 2014 l'Escolania de Lluc va rebre el Premi Ramon Llull del Govern de les Illes Balears, que és una distinció que té per objecte honorar i distingir, de manera individual i col·lectiva, les persones físiques i jurídiques que s'hagin destacat dins el territori de les Illes Balears pels serveis prestats en els àmbits cultural, esportiu, jurídic, empresarial, cívic, humanitari, de recerca, d'ensenyament i lingüístic.

Actualment, la trajectòria musical de l'Escolania de Lluc és coneguda arreu de Mallorca i del món ja que es duen a terme gires musicals dins i fora de l'illa durant tot l'any. Els blauets i blauetes han duit el talent musical de l'Escolania a llocs com Lituània, Finlàndia, Alemanya, París i a Espanya: Santiago de Compostel·la, Astúries, Alacant, Barcelona... Sens dubte, cantar a la Sagrada Família de Barcelona i a Notre Dame de París, han estat dos dels llocs més emblemàtics per als cantaires de l'Escolania.

2. EL MODEL EDUCATIU DEL PRESENT

2.1. Descripció de l'organització escolar, nombre d'alumnes, aules, professorat, recursos

Actualment, l'Escolania de Lluc és un centre educatiu concertat de sis unitats, on els alumnes estudien des de primer d'EP fins a 4t d'ESO.

A primària, comptam amb dues unitats, és a dir, funcionam com a escola unitària de 1r a 3r i de 4t a 6è.

Pel que fa a secundària, som una escola d'una única línia.

A dia d'avui, som 38 alumnes, d'ambdós sexes, 12 a primària i 26 a secundària.

El nostre claustre està format per 4 professors a primària, 8 professors a secundària i 8 professors de música i 1 orientadora. Cal remarcar que no tot el professorat gaudeix de jornada completa, es parteix d'una jornada de sis hores fins a aquells que disposen de la totalitat de la jornada laboral.

Les nostres aules estan equipades amb ordinador del professorat amb pissarra digital i els alumnes porten els seus propis ordinadors portàtils a l'aula. Disposam de projector a la sala d'estudis i a la sala de música.

Així mateix, comptam amb una sala d'estudis, on els alumnes fan estudi diari; una sala de música on els blauets/es assagen; cabines individuals per a l'estudi d'instrument; un teatre polivalent i enguany hem posat en marxa la instauració d'un laboratori.

D'altra banda, l'Escolania ofereix el servei optatiu de menjador i residència. Enguany, 27 dels alumnes romanen a la residència i la resta pugen i davallen diàriament amb el servei de bus amb un acompanyant. A la residència estan sempre acompanyats per un dels tres educadors.

Com és el dia a dia per a un alumne que estudia a l'Escolania? Els qui romanen a la residència s'aixequen a les 8 h i baixen a berenar al menjador. Els alumnes que pugen en bus arriben a les 08:50 h aproximadament.

A les 08:55 h comencen les classes fins a les 17:15 h, però s'interrompen pel temps de l'esplai i a les 12:55 h per anar a cantar la salve i després per a dinar fins a les 14:15 h, que ens tornam a reincorporar a les classes.

A les 17:15 h els alumnes berenen i disposen de temps lliure. A les 17:45 h els alumnes que baixen amb el bus parteixen de Lluc fins l'endemà i la resta va a la sala d'estudis, a les 18 h, on aprofitaran per a fer les tasques escolars o per a estudiar. Al capvespre és quan es duen a terme els estudis de cant i d'instrument.

A les 20:30 h els alumnes es disposen a sopar i després és temps per a la higiene personal i fins hora d'anar a dormir.

Durant el dia podem haver rebut visites d'altres escoles que venen a veure el nostre funcionament pedagògic-musical o també visites al cant de la salve, etc.

2.2. Elements pedagògics per destacar: aprenentatge cooperatiu, entusiasmat, Onmat, intel·ligències múltiples, ludificació i projectes

Aquests darrers anys, empesos per la necessitat d'actualitzar la nostra pedagogia per apropar-nos a les característiques i necessitats dels nostres alumnes, el claustre de professorat hem rebut una formació intensa en diverses metodologies que ens han permès fer de l'Escolania una escola moderna que fa de l'escola un lloc no només per aprendre per a la vida sinó per ser l'escola la vida mateixa.

L'aprenentatge cooperatiu va ser una de les primeres passes que vam voler consolidar per a poder dur a terme projectes interdisciplinaris al nostre centre. Podem dir que avui els nostres alumnes han adquirit les habilitats necessàries per a poder cooperar a l'hora de treballar junts, prendre decisions, posar-se al lloc de l'altre, sentir empatia, respectar els ritmes propis i aliens, etc.

Les dificultats, quan n'hi ha, venen donades pel nombre d'alumnes a l'hora de fer grups.

Per a l'aprenentatge de les matemàtiques vam optar pels programes innovadors **Entusiasmat**, per a primària, i **Onmat**, inicialment per a primer d'ESO. L'experiència a primària ha estat especialment positiva.

De la mà dels nostres primers **projectes**, va arribar la formació en **intel·ligències múltiples** i **ludificació**, que s'han projectat en un **aprenentatge significatiu** per a l'alumne. Amb tot plegat, no renunciam tampoc a les **metodologies tradicionals** a través dels llibres en algunes assignatures i de les classes magistrals quan són necessàries.

Amb aquesta nova concepció del currículum, entès com la diversitat d'estratègies, destreses i habilitats que han d'assolir els nostres alumnes per afrontar, ben preparats, els reptes amb què es trobaran i no com una acumulació de continguts a ensenyar, vam voler configurar les competències bàsiques de centre per a marcar una línia pedagògica que definís el camí diferenciador de l'aprenentatge de l'alumne que inicia i acaba els estudis a l'Escolania de Lluc.

I tot en un entorn natural privilegiat que fan de l'Escolania de Lluc probablement la més singular de les escoles de Mallorca.

2.3. Competències bàsiques de centre

Recentment, hem centrat en quatre les competències del nostre centre i aquestes han sorgit d'una decisió comuna de tot el claustre. Són:

- Expressió i comunicació.
- Sensibilitat artística.
- Responsabilitat i esforç.
- Viure, conviure i deixar viure.

Així hem establert els estàndards d'aprenentatge propis que ens conduiran a poder avaluar-les. Això vol dir que l'alumne que hagi assolit aquestes competències al llarg de la seva vida escolar a l'Escolania de Lluc estarà dotat de les habilitats, estratègies i destreses per a poder encarar amb èxit el seu futur independentment de l'itinerari acadèmic posterior que esculli.

No seran, però, les noves metodologies les que dirigiran el model pedagògic a seguir, sinó les necessitats que ens porten a una constant actualització pedagògica fomentada en l'aprenentatge significatiu dels nostres alumnes.

Treballam per a la formació íntegra dels nostres alumnes i perquè siguin en el futur persones compromeses amb la societat que els toqui viure.

3. L'ESCOLA DE MÚSICA INTEGRADA COM A INNOVACIÓ PEDAGÒGICA, EIX TRANSVERSAL I INTEGRADOR

El model d'Escola de Música Integrada és un sòlid exemple de projecte de millora educativa i clar paradigma d'innovació pedagògica de primer nivell.

El Marc estratègic per a la cooperació europea en educació i formació (ET 2020), adoptat pel Consell d'Europa el maig de 2009, fixa quatre objectius estratègics per als països membres:

a. Fer realitat l'aprenentatge permanent i la mobilitat dels estudiants.
b. Millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i la formació.
c. Promoure l'equitat, la cohesió social i la ciutadania activa.

d. **INCREMENTAR LA CREATIVITAT I LA INNOVACIÓ,** en tots els nivells de l'educació i la formació.

Algunes de les dades que ens descriuen quina és la realitat del sistema educatiu de les nostres terres són les següents:

- Les Illes Balears ocupen un lloc molt destacat en el rànquing de fracàs escolar.
- L'OCDE planteja fins a l'any 2020 l'objectiu de situar el percentatge d'abandonament escolar per davall del 10 % i d'assolir que un 85 % dels joves d'entre 20 i 24 anys aconsegueixi el nivell superior d'educació secundària, i un dels quatre objectius estratègics per aconseguir-ho és **incrementar la creativitat i la innovació**.
- La taxa d'abandonament escolar a l'Estat espanyol se situa en el 30-31 % mentre que la mitjana de la UE està entre el 15-17 %.
- L'Estat espanyol vol sumar-se als objectius educatius internacionals.
- Les altes taxes d'activitat laboral que ha presentat l'economia turística de les Illes Balears al llarg de molts anys tenen influència sobre l'abandonament escolar prematur.
- Les Illes Balears estan a la cua en la comparativa interautonòmica de l'Estat espanyol per l'alt índex de fracàs escolar.

Amb tota aquesta informació es fa necessària, doncs, una reflexió profunda sobre les possibilitats de reacció del nostre sistema educatiu. El ventall és molt ampli, però són les propostes concretes les que ens poden portar a un futur d'èxit i d'assoliment d'un model educatiu estable i funcional.

Amb tot, aquesta és la proposta que parteix de la realitat històrica i específica de l'Escolania de Lluc i que té unes potencialitats vertaderament sòlides per aconseguir una formació atractiva, motivadora, profitosa i enriquidora.

Els ensenyaments artístics són una gran eina per al desenvolupament de l'infant perquè poden combinar aquells elements que amb més insistència apareixen al llarg dels primers anys: el joc, l'experimentació, la imaginació i la creativitat.

Una part lúdica dels ensenyaments artístics se centra en el valor del joc que transforma la realitat externa en expressions de realitat interna i així el món simbòlic adquireix una riquesa que, amb el pas dels anys, s'anirà transformant en imaginació i enginy.

Aquests ensinistraments han de proporcionar als alumnes una formació no excloent i de qualitat per al futur ni únicament focalitzada en l'àrea artística. Moltes vegades tendim a pensar que els ensenyaments artístics han de garantir la qualificació dels futurs professionals de les arts plàstiques, el disseny, la música, la dansa, l'art dramàtic, la conservació i restauració de béns culturals, etc.

És, des del nostre punt de vista, una profunda equivocació pel simple fet que la creativitat sempre ha estat necessària i ara més que mai per dur endavant qualsevol projecte, empresa, iniciativa, obra o negociació i aconseguir resultats satisfactoris. Sovint relacionam l'àrea artística amb l'art, però la creació és present a les millors empreses del món i ens atrevim a dir que el fet creatiu és marca distintiva d'aquestes empreses.

Un exemple d'això, i per citar un cas ben proper, el podríem trobar al viver d'empreses del Parc Bit de Palma. Són un conjunt de projectes empresarials, d'investigació i educatius que només tenen en comú dos elements: la situació geogràfica i la inversió —cada una des del seu àmbit— en la creativitat, la innovació i l'originalitat. Ara mateix és un exemple de modernitat en el disseny de tot tipus de projectes i rep lloances del món econòmic, social i cultural de les Illes Balears. Excloem d'aquest conjunt, evidentment, les escoles que allà hi defensen l'educació segregada per sexes i que van diametralment oposades als nostres principis educatius d'universalitat i de no discriminació de cap tipus.

L'educació estètica i artística ha de contribuir a l'adquisició de les competències expressives mitjançant la pràctica, l'actuació i la comunicació i serveix per gaudir, criticar i modificar el propi entorn. Per això la vivència artística de l'alumnat ha de ser crítica i ha d'anar adreçada al coneixement d'un mateix i dels altres. L'alumne pot gaudir de les diferents manifestacions artístiques a nivell estètic, però també a nivell de comprensió i opinió personalitzada sobre espectacles, exposicions, concerts, etc. Així, l'ensenyament artístic hauria d'estar present tant en les escoles especialitzades com en les generals, perquè l'educació bàsica és fonamental per a l'actitud i la formació davant de la cultura, l'art i la creació cultural i artística i per part d'infants, joves i adults. Aquesta cultura general ajuda a l'orientació i a la descoberta dels interessos i potencialitats personals.

El llenguatge artístic té una dimensió social, científica i tècnica, i ens atrevim a afirmar que el llenguatge científic ha de tenir una dimensió creativa i innovadora. En l'educació, les activitats lúdiques, emocionals, concretes, físiques, imaginatives, etc. són importantíssimes, i aquestes es donen i sorgeixen amb facilitat en les assignatures de música.

L'ensenyament artístic combina allò que és individual amb l'aspecte col·lectiu i aquests dos elements són fonamentals tant pel creixement personal com social.

La gran riquesa de canals de comunicació de què gaudim actualment pot ser un factor clau per a l'actualització i renovació del sistema educatiu. Les manifestacions musicals, expressives, artístiques i creatives poden fer un ús intens de les noves tecnologies i la tasca docent s'ha d'anivellar amb les vivències dels infants actuals, immersos en un món d'estímuls propici per a la descoberta de les pròpies aptituds, que no seran sempre la professionalitat musical futura.

La formació integral de les persones és clau per a un futur nou. Les crisis que estam patint ens han de fer aprendre a reinventar-nos i, si més no, ens han demostrat que els estudis únics, lineals i estancs han deixat de tenir validesa per a molts. Per tant, recercam una formació versàtil, àmplia i, de bell nou, creativa. El llenguatge musical com a concepte té una riquesa aquí extensíssima i per això la consideram eina útil per a l'educació que volem.

La pràctica musical entesa com a treball transversal potencia les competències bàsiques dels nins i nines. Per tant, quin millor model d'escola hi pot haver que el d'un centre que integra la música, o que integra les arts o que fa de la innovació col·lectiva i pedagògica l'eix de la seva educació? Aquests només són uns exemples que no fan més que confirmar que amb un projecte educatiu que aglutina, engresca i enriqueix la creativitat a qualsevol nivell pot arribar a ser un bon referent educatiu per a **la societat del futur que volem**. En cap moment, però, la inclinació cap a aquest paradigma suposa restar importància a les àrees lingüístiques o logicomatemàtiques. Ans el contrari, proposam una simbiosi música - ensenyaments generals que exponencia les característiques positives de les diferents assignatures.

El respecte i la valoració de les capacitats de cadascú ocupen un lloc destacat en un entorn musical on la part de presentació pública d'un mateix és molt rellevant i, al mateix temps, sedimenta l'autoconfiança i autocontrol davant d'un auditori. La pràctica musical ofereix l'oportunitat d'anar confegint el gust propi, el criteri propi i, amb un procés gradual, anar lligant formes i continguts. És, en conseqüència, una activitat que amara d'elements positius el desenvolupament interior, afectiu i professional de les persones.

La pràctica artística i estètica, doncs, té tots els elements necessaris i útils per poder reconsiderar seriosament el paper de l'educació encaminada a unes noves dinàmiques de convivència entre les persones, en un gir cap a la llibertat, la sensibilitat, l'honradesa i el replantejament formal de les dinàmiques socials.

La nostra proposta s'encamina a una educació que cerca una societat de persones formades i satisfetes amb l'exercici dels seus talents. Serà l'escola, doncs, i des de ben petits que tendrà la responsabilitat d'alimentar aquelles capacitats que portin la persona a la satisfacció, l'autorealització i, en definitiva, la felicitat. Això ens pot portar a una SOCIETAT PLURAL, participativa, responsable i intercomunicada.

La **creativitat** és un dels elements que presenta més reticències en el sistema educatiu perquè, en part a causa del currículum i en part a causa del professorat, tendim a pensar que dispersa els continguts que s'han de treballar i aquest fet provoca tensions ja que encara tenim una concepció massa rígida del treball curricular i, sobretot, de continguts que l'alumnat HA D'ASSOLIR. Al professorat ens dona seguretat tenir una pauta escrita, comuna, un llibre, un material ja creat que a priori estalvia feina però que encara no som conscients de les limitacions que això ens autoimposa i dels avantatges que té el disseny d'una programació didàctica adaptada als alumnes, a la realitat, a les seves potencialitats i a les dinàmiques de motivació i engrescament que porten a una predisposició molt positiva vers l'escola i l'estudi.

Es fa així evident la necessitat d'una reformulació que incideixi en la revaloració del procés d'ensenyament-aprenentatge, en la motivació i les ganes d'aprendre, en la presa de consciència que la formació és bàsica per al futur individual i col·lectiu i en què tothom té elements positius a aportar tant en el creixement personal com en l'entorn escolar. La creació motiva, engresca, anima i potencia les habilitats individuals, a més de regalar un alt grau d'autoconfiança i satisfacció personal. Amb una escola que engresca tendrem alumnes més compromesos, fidels i treballadors

perquè veuran en l'aprenentatge no només un sentiment d'obligació sinó una font d'entreteniment i experiència personal.

L'apartat d'**innovació** que proposa el Consell d'Europa no fa més que recordar-nos que el sistema educatiu de l'Estat, i en concret de les nostres illes, no pot adormir-se en el passat, en el reflex d'un mirall de joventut (recordem que la primera llei d'educació és només de l'any 1970), sinó que ha d'evolucionar a un ritme superior o, com a mínim igual, al de la societat que forma i prepara. Precisament els elements innovadors poden ser el revulsiu eficaç contra la desídia o les dinàmiques rutinàries adquirides. A Mallorca trobam alguns exemples que han suposat una autèntica revolució dins les escoles on s'han aplicat:

a. Escola Pública Integrada de Música de Son Serra (Son Rapinya).

b. Escola Concertada Integrada de Música Escolania de Lluc (Escorca).

c. Escola Privada Integrada de Música Àgora Portals (Calvià).

d. Mètode Martinet, a l'Escola Pública de Puigpunyent.

e. Projecte Fusioart: més enllà de l'art, a l'Escola Pública Miquel Duran i Saurina d'Inca.

f. Metodologia Entusiasmat, per a l'estudi de les matemàtiques aplicada en diversos centres tant públics com privats de les Illes Balears.

g. Metodologia d'aprenentatge cooperatiu per a l'estudi de qualsevol assignatura, aplicada en diversos centres tant públics com privats de les Illes Balears.

Atès que els informes sobre educació conclouen que és necessari dissenyar **actuacions que fomentin el compromís de les famílies amb l'educació, concretament amb l'escolarització i l'evolució dels seus fills i també actuacions que suposin més atenció dels centres educatius**, tenim ple convenciment que l'Escola de Música Integrada de Lluc propicia l'increment de la complicitat de les famílies i l'augment de la consideració dels estudis no només com a necessaris sinó com a enriquidors per si sols.

La integració d'una escola de música en un centre d'educació primària i/o secundària suposa un canvi radical en el paradigma del sistema educatiu de l'Estat espanyol majoritari i tradicional. La incorporació i annexió del currículum musical d'ensenyaments de grau elemental de música i/o de grau mitjà als ensenyaments generals crea un enriquiment elevadíssim de les possibilitats docents i de projecte distintiu i unitari. A més, tots els avantatges musicals implícits i explícits es poden contagiar a la resta d'assignatures i ser clars factors de millora i d'expressió de la creativitat i disciplina d'estudi.

La música és art. Un art que utilitza el so com a principi, com a llenguatge nou i universal que permet expressar-se i comunicar-se amb expressions directament relacionades amb sensibilitat.

L'estat emocional és un factor extraordinàriament important que condiciona qualsevol progrés i si aquest progrés es tradueix en el desenvolupament del talent de cada persona (sigui quin sigui i no necessàriament musical), el procés educatiu esdevé extraordinàriament atractiu per a l'autèntic protagonista de l'educació: l'infant.

Marta Badia i Solé[1] afirma que "una educació on els ensenyaments artístics no hi són presents o resten semioblidats, sense ocupar l'espai que els pertoca, mai no podrà anomenar-se educació global, perquè oblida justament la part més sublim de la cultura, la creació artística".

És per a nosaltres una evidència que la música actua directament i globalment sobre el desenvolupament ordenat i equilibrat de totes les facultats físiques i psíquiques del músic. La música ha d'afavorir i promocionar el sentit estètic, el gaudi, la convivència amb les diferents expressions musicals, el cos que es mou, que canta, que escolta, que percep; i una consciència que para atenció, que cerca la disciplina, la lògica, la memòria, la raó, l'ordre, la imaginació, la creativitat, la iniciativa, la sensibilitat, l'emotivitat, etc.

Tots aquests enfocaments sempre han d'estar destinats a dotar de llibertat i equilibri la persona.

L'escola hauria de treballar activament per eliminar de la nostra societat l'analfabetisme musical que pateix a partir de la descoberta, l'estímul i el redreçament de les aptituds específiques per a esdevenir tots bons músics.

Joaquim Maideu és una de les persones que ha parlat més clarament de les capacitats que desenvolupa l'estudi i la pràctica de la música en el creixement infantil. Per això el citarem textualment:

"L'exercici de la música suposa l'activació i col·laboració coordinada de la majoria de les facultats psicofísiques de la persona com ara, en **l'aspecte psíquic** i per citar només les més òbvies: intel·ligència, memòria, imaginació, voluntat, emotivitat, atenció, creativitat, capacitats reflexives, discriminatòries i combinatòries; sensibilitat, sapiència...; en **l'aspecte corporal**: la capacitat de funcionament conscient i equilibrat de tots els sentits corporals, especialment l'oïda; la veu; la coordinació motora intel·ligent i harmònica; la capacitat de quietud i de silenci actius...; en **l'aspecte personal**: la perceptibilitat conscient, la coordinació racional d'activitats o moviments interns no necessàriament relacionats per llur naturalesa i funcionalitat, com és ara la intel·ligència i l'emotivitat; **les capacitats expressives**, com ara parlar, cantar, riure, plorar, dansar, saltar, reposar, mirar, tocar...; **la capacitat de convivència** amb totes les seves implicacions socials; sentit i exercici de la proporció i de l'equilibri... perquè aquest desenvolupament assegura la llibertat personal i afectiva, no teòrica: l'ús correcte i expedit de les potències físiques i mentals; l'activació i el progrés de les capacitats i qualitats estètiques, de la bondat i de la bellesa; de l'enrobustiment de la capacitat analítica i de síntesi, de la discriminativa, de la creativa i de l'expressiva; de la memòria lògica; l'assentament i la normalització de la convivència personal i comunitària entre tots els àmbits."

[1] Marta Badia i Solé és pedagoga i ha publicat un gran nombre d'articles i llibres sobre la pedagogia de la música, sobretot centrada en el Mètode Ireneu Segarra.

La nostra proposta d'Escola de Música Integrada se centra en la música i l'infant com a vertaders protagonistes de l'educació. La música ha de ser un vehicle àgil, divertit, excitant, potenciador de capacitats i actor principal del procés d'ensenyament-aprenentatge. De la mateixa manera que s'aprèn a caminar caminant, s'ha d'aprendre a gaudir i a fer música cantant, ballant, tocant, escoltant i obrint la porta a l'expressivitat més pura que ens aporta el fet musical tant a nivell individual com col·lectiu.

Un dels fets diferencials que presenta el treball musical d'una escola integrada és la dedicació a l'estudi instrumental i també al cant coral. Pel que fa a l'estudi d'un instrument, assenyalam a continuació els avantatges educatius que enriqueixen tot el fet educatiu:

- Incideix en la plasticitat estructural i funcional del cervell, que pot ser modelat a partir de l'experiència.
- Desenvolupa l'agilitat mental.
- Les regions del cervell implicades en el processament de la música són compartides amb la memòria i les habilitats lingüístiques.
- Tocar un instrument és una bona teràpia neurocognitiva.
- Pot millorar les habilitats en lectoescriptura en nins dislèctics.
- Ajuda a millorar l'estat anímic i les relacions interpersonals.
- Incideix en la disciplina i el mètode, ajuda a planificar les tasques i a millorar la capacitat d'atenció.
- És un mitjà d'expressió molt directe i sensible.
- Aporta autoestima, seguretat i confiança.
- Augmenta el compromís per aprendre i estudiar.
- Desenvolupa la coordinació corporal i la psicomotricitat.
- Ajuda a vèncer pors com l'actuació davant de públic, l'expressió oberta de sentiments, la demostració del talent individual, etc.
- Pot afavorir les relacions socials.
- Desenvolupa la creativitat i, fins i tot, la solució a problemes quotidians.
- Exercita la memòria amb un ús constant dels dos hemisferis cerebrals.
- Redueix l'estrès i la depressió ja que la música és un tranquil·litzant natural i, per tant,
- Abaixa la pressió sanguínia.

- Desenvolupa les intel·ligències múltiples.

Pel que fa al cant coral, dins l'Escola de Música Integrada esdevé el pur exemple de treball en grup, d'objectius col·lectius però també de suport a la importància de l'esforç individual. Amb millors veus individuals, millors resultats de conjunt. Per tant, el cant coral:

- Educa en valors, hàbits i competències.
- Desenvolupa la creativitat col·lectiva i individual.
- És font de plaer, d'aprenentatge, de salut i de creixement.
- Actua directament sobre la cohesió social i de grup.
- És un espai plural que aglutina persones de diferents procedències, diverses però sensibles.
- Desenvolupa les competències bàsiques de l'alumne.
- Treballa l'escolta activa i la memorització.
- És un bon punt de partida per a l'autosuperació.
- Acosta l'infant a una vivència profunda de la música i del fet musical.
- Ensenya higiene corporal a partir de la salut de la veu.
- Afina la sensibilitat, allibera tensions i dona força moral.
- Afavoreix l'ordre, la disciplina, la humilitat i la cooperació.
- Incideix directament en els valors de treball col·lectiu.
- Desenvolupa la memòria i la coordinació mental.

L'Escola de Música Integrada no es pot entendre sense un esforç de transversalitat. Així, el fet musical pot ser treballat i dissenyat des de totes les assignatures amb la recerca de punts de connexió i complement mutu. Aquests són els eixos estrictament musicals que s'han de desenvolupar i hi adjuntam alguns exemples per treballar en altres àrees escolars:

Objectius musicals paradigmàtics	Propostes de transversalitat
Interpretar individualment i col·lectivament cançons tradicionals i d'arreu del món a l'uníson, a cànon i a veus i fer del cant el centre de l'activitat musical.	Treballar els textos des de les assignatures de Llengua i Literatura, tant des de la pròpia llengua com de l'anglès o qualsevol altra. Traducció, sintaxi, vocabulari.
Assolir una emissió de veu correcta, tant parlant com cantant, tot mostrant coneixements de la higiene i el funcionament de l'aparell fonador.	a. Anàlisi i estudi des de l'assignatura de Coneixement del Medi, a primària, i de Ciències Naturals, a secundària, de l'aparell fonador i dels mecanismes que el conformen. b. Treballar l'emissió de la veu parlada i cantada en l'assignatura de Teatre. Declamació, dicció i projecció de la veu.

Objectius musicals paradigmàtics	Propostes de transversalitat
Treballar el desenvolupament de l'oïda per a la distinció i el reconeixement dels elements bàsics que constitueixen el discurs musical. Identificar el ritme, la melodia, la mètrica i l'expressió.	Anàlisi i estudi des de l'assignatura de Coneixement del Medi, a primària, i de Ciències Naturals, a secundària, de l'aparell auditiu i dels elements que el conformen.
Assolir l'hàbit i l'actitud d'escolta, com també els coneixements bàsics, instruments, conjunts instrumentals, obres, formes i autors, que permetin gaudir de l'audició musical.	a. Treball des de la tutoria i a partir del Pla d'Acció Tutorial del centre de les dinàmiques de silenci i atenció, escolta i respecte del torn de paraula. b. Treball de petits elements etnomusicològics a les assignatures de Coneixement del Medi i Ciències Socials i Història.
Conèixer i utilitzar recursos informàtics i electrònics d'edició, creació i interpretació musicals.	a. Utilització de les noves tecnologies, *netbooks*, tauletes, telèfons mòbils i altres dispositius assessorats pel responsable TIC del centre. b. Utilització d'editors de partitures a la classe de Tecnologia de secundària.
Identificar, llegir i memoritzar fragments d'audicions pel seu ritme, timbre, característiques del so i per la lectura en partitura.	1. Pràctica de tècniques d'estudi tant a la tutoria com a partir del treball amb el mestre PT (psicologia terapèutica) com amb l'orientador del centre (psicòleg). 2. Estudi de les característiques del so a nivell matemàtic. Iniciació als fonaments d'acústica. Les matemàtiques del so.
Observar i distingir l'estructura de les formes i gèneres per audició o notació: rondó, tema amb variacions, concert per a solista, òpera, ball tradicional, etc.	Treball de les relacions entre estructures formals i geomètriques, relacions de simetries a l'assignatura de Matemàtiques.
Escoltar, imitar, reconèixer, reproduir, classificar sons o sèries de sons segons les seves qualitats: identificar auditivament els intervals, les qualitats del so aïlladament i combinant el valor del silenci en la música.	Estudi de les relacions matemàtiques que regeixen la intervàlica i les qualitats del so a l'assignatura de Matemàtiques.
Reproduir un ritme o una melodia interiorment, inventar, interpretar-los individualment, amb text o sense.	Treball de les relacions entre la rítmica i el cos en les assignatures de Psicomotricitat i Educació Física.
Interpretar petites composicions amb el propi cos, objectes i instruments combinant les qualitats del so. Crear-ne.	Relacions de ritme i moviment també a l'assignatura d'Educació Física. Jocs dansats i danses de coreografia.
Llegir, escriure, fer dictats rítmics o melòdics per tal de reconèixer els elements del llenguatge musical.	L'ortografia d'escriptura i l'ortografia musical. Calligrafies d'ambdues. Treball a l'assignatura de Llengua.
Potenciació de la sensibilitat, la comprensió, la creativitat, el bon gust estètic i artístic en la pràctica musical.	Activitats interrelacionades de visió conjunta amb la creativitat a l'assignatura d'Educació Plàstica i Visual. Representació gràfica d'un conte musical.
Coneixement d'obres, autors i instruments.	a. Treball a l'assignatura d'Història de les relacions interconnectades de diferents èpoques entre societat, cultura i context històric.
Participar activament en la vida musical de l'escola i l'entorn.	Contextualitzar les activitats musicals que es duguin a terme a partir del complement d'una assignatura que hi pugui tenir relacions directes. Completar l'activitat musical amb exposicions, presentacions visuals, jocs, etc.

Objectius musicals paradigmàtics	Propostes de transversalitat
Gaudir en la pràctica de la dansa i adoptar una bona postura corporal.	a. Preparació de danses tradicionals i combinació amb les noves tecnologies, muntatge i realització de vídeos. b. Muntatge d'un *lipdub* en què els alumnes siguin els realitzadors, càmeres, productors i creadors de l'escena i la coreografia.

Amb tots els elements fins ara exposats, podem concloure que el projecte d'Escola de Música Integrada és una proposta global, transversal i completa que dona forma a una concepció general de centre interessantíssima que, com hem vist, incideix en una de les principals preocupacions dels estaments docents com són les competències bàsiques i també intervé directament sobre la creativitat, font de floriment de les potencialitats i talents dels infants.

És, a més, una innovació pedagògica de primer ordre que facilita un alt grau de rendiment acadèmic i que cada cop es fa més necessària arran dels resultats i anàlisis dels limitats resultats generals en l'educació de l'Estat espanyol.

4. LA FAMÍLIA I EL SEU COMPROMÍS EDUCATIU

4.1. Breu descripció de la col·laboració familiar a Lluc i justificació del suport de l'entorn per a l'èxit acadèmic/personal

Dins el sistema educatiu d'avui en dia, la implicació de la família és molt important, cal destacar que l'escola imparteix coneixements i la família és la que educa.

Seguint aquesta premissa, cal indicar que l'escola de l'Escolania de Lluc és una barreja d'aquests dos conceptes: coneixements i educació. Les nines i els nins que formen l'Escolania d'avui conviuen en una residència, que és opcional, fet que fa es trobin dins una espècie de barreja en tot moment, professorat, educadors i alumnes i, per tant, convivint, i on consta separar classes lectives de vida diària; d'aquí l'expressió que "l'Escolania és una gran família".

Però, i la família natural de l'infant, quin paper juga dins aquest sistema educatiu tan específic?

Doncs el paper que juguen les mares i pares és fonamental i al mateix temps imprescindible pel sistema que es desenvolupa a l'Escola Integrada de Música de l'Escolania de Lluc.

Les mares i pares dels infants contribueixen amb el seu suport al professorat i al sistema utilitzat a aconseguir uns bons resultats amb la innovació pedagògica de l'escola pel fet que són pocs alumnes a dins l'aula i això permet un alt contacte entre tutors-alumnes-famílies i, per tant, personalitzar molt l'aprenentatge, així com dirigir els coneixements dels nins cap a un desenvolupament propi de l'alumne com a persona. Si a més hi afegim que ens trobam dins un entorn natural únic a Mallorca (dins la serra de Tramuntana), els coneixements que absorbeix l'infant són innumerables.

Així mateix, i pel fet de tenir dins el currículum escolar la música com una assignatura transversal, fa que aquestes sensibilitats musicals siguin més compartides amb els pares i els nins, ja que els pares donen suport als infants en les seves actuacions musicals, ja sigui a través de la coral com a blauets, ja sigui a través de l'orquestra de Lluc, com també en la seva projecció com a instrumentistes, tant de forma individual com col·lectiva.

Fruit d'aquest aprenentatge surten la gran quantitat de concerts que es realitzen de forma diària a la basílica de Lluc (està comprovat que actuen davant més de 80.000 persones cada any) i en forma de concerts que es fan arreu de la geografia de les Illes Balears, així com a diverses sortides, tant a la resta de l'Estat Espanyol, per citar alguns llocs, Santiago de Compostel·la, València, Sagrada Família a Barcelona, com a l'estranger. Es pot fer menció que aquests darrers anys les sortides a l'estranger han estat tan diverses com Dinamarca, Lituània, Finlàndia, França, Alemanya, entre d'altres.

En la majoria de casos, aquests grans viatges es fan utilitzant la fórmula de l'intercanvi, un altre moment d'implicació de les famílies, tant les pròpies en el moment d'actuar com a famílies acollidores, com les famílies que ens reben amb els braços oberts i ens acomoden a casa seva. Una experiència única i molt enriquidora per als nins, que a més fa que tenguin amics a tot el món.

Evidentment, sense una implicació molt forta i incondicional de les famílies, tot això no es pot dur a port. El suport de les famílies ha d'ésser, per una part, econòmic, tant de forma directa (pagant les despeses) com de forma indirecta (col·laborant en la realització d'actes i tasques diverses, a més d'actuar com a famílies d'acollida en els intercanvis que es duen a terme) a fi de poder col·laborar en les despeses que suposen aquests desplaçaments.

I per altra part, i tal volta la més important, el suport personal i l'esforç que fan les famílies per acompanyar els nins i nines a tots aquests esdeveniments. En aquests moments s'aconsegueix una gran implicació dels alumnes, i això suposa una connexió molt potent entre pares-mares-nins-nines que en el final es tradueix en un gran èxit personal i acadèmic de l'infant.

Així mateix la col·laboració i implicació dels pares i mares en l'organització d'aquests viatges i concerts fan que la unió escola-família tengui un vincle molt fort i resistent. Aquesta connexió ens permet dir, fort i clar, que l'educació en valors que tenen els nins de l'Escolania de Lluc és l'eix principal de la nostra escola.

5. PROJECCIÓ

5.1. Què significa?

L'Escolania canta a la basílica de Lluc de dilluns a divendres a les 13.15 h i els diumenges a les 11 h, realitza anualment una dotzena de concerts per diferents indrets de Mallorca i a més fa dues o tres gires de concerts fora de Mallorca.

Aquests esdeveniments són els que visualitzen la imatge pública dels Blauets, per això cal tenir una especial cura en la seva organització i desenvolupament.

5.2. Valors i motivació

Per una banda es pretén que les actuacions tenguin un valor en si mateixes, els Blauets canten sempre amb una finalitat (pregària, difusió cultural, beneficència...), i a la vegada s'intenta que la pròpia actuació pugui tenir valors afegits (cantar a un lloc emblemàtic com pot ser Notre Dame de París o la Sagrada Família de Barcelona, o en un esdeveniment important o senzillament en un acte d'una emotivitat especial). Com més valor afegit al propi cant puguem aconseguir, millor serà el resultat/aprenentatge per al propi alumne.

Les actuacions, les celebracions musicals diàries, suposen una motivació constant per als cantaires i un acte de revisió diària del treball realitzat. El treball en equip, l'esforç personal, l'autodisciplina, el control davant del públic, els coneixements adquirits, es fan presents diàriament, suposant un repte i una motivació constant del nin/a. "Cada dia valoram el nostre treball."

5.3. Gires de concerts

Dins la projecció davant del món, per una part, l'Escolania es converteix en ambaixadora cultural del treball que es fa a Mallorca, de les arrels de la mallorquinitat i, per altra part, la realització de gires pretén ésser per als blauets/es un element encara més motivador, intentant dotar de més elements gratificants i educatius els mateixos concerts. Afegim el màxim de valor a una activitat per tal que sigui el màxim d'engrescadora per als nins/es i de gratificant i motivadora per als seus pares. És indispensable i gratificant completar la gira musical amb activitats culturals i lúdiques o també amb la realització d'intercanvis familiars on els nins/es estan acollits en famílies i a la vegada són acollidors d'altres nins i nines d'altres corals.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Gelabert Gual, Llorenç (2014). "La Escolanía de Lluc, entre la tradición y la modernidad artística y pedagógica". A *Dedica. Revista de Educaçao e Humanidades*, volum 5, pàgines 111-122.

RELACIÓ DE COL·LABORADORS I COL·LABORADORES DE L'ANUARI DE L'EDUCACIÓ DE LES ILLES BALEARS 2019

Relació de col·laboradors i col·laboradores de l'Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2019

JOAN AMER FERNÁNDEZ

És professor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. És llicenciat i doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES, http://gifes.uib.eu). Les seves línies de recerca són els programes familiars basats en l'evidència, la pedagogia social i la sociologia de l'educació i la família. Fou investigador postdoctoral MEC a Lancaster University (Regne Unit) i compta amb estades a la Universitat d'Amsterdam (Països Baixos) i Arizona State University (Estats Units). Publicacions recents seves inclouen articles a les revistes internacionals European Journal of Social Work, British Journal of Guidance & Counselling, Families in Society, o Journal of Children's Services, entre d'altres.

JOAN AMORÓS I SALINAS

Xàtiva (València) 1975. És diplomat en magisteri, cap d›estudis del CEIP Can Misses entre els cursos 2007-08 i 2015-16 i director del mateix centre des del 2016-17 fins l›actualitat. És president de l›Associació Professional de Docents (APDE) des de la seua creació el 2017, de la que és membre fundador. Ha estat molt actiu a Eivissa en els moviments de l›Assemblea de Docents, impulsor i portaveu de la Plataforma Illes per un Pacte i de Pitiüses per l'Acord Educatiu. Ha escrit gairebé un centenar d'articles educatius a diferents mitjans de les Illes Balears i al seu bloc "Llapis i Paper".

VICENÇ ARNAIZ SANCHO

Nascut el 1952. Pare de dos fills i avi de tres nets. Naixé i viu a Menorca. Psicòleg. Especialista en Psicomotricitat Educativa i Terapèutica. Jubilat. Ha treballat sempre en l'àmbit de l'educació infantil. Inicialment en escoletes del cinturó industrial de Barcelona. Els darrers trenta anys va treballar a l'EAP de Menorca. Posà en marxa el Patronat Municipal d'Escoles Infantils de Barcelona i posteriorment el de Ciutadella de Menorca. Director de l'Institut per a l'Educació de la Primera Infància (IEPI) a les Illes Balears. President de l'Observatori de la Infància i de la Família de Menorca (2005-2019). Assessor de l'Organització d'Estats Iberoamericans (OEI) i assessor extern del Ministeri d'Educació i de diferents comunitats autònomes. Pertany al consell de direcció de les revistes *Guix d'Infantil* i *Aula de Infantil*. Dirigeix la col·lecció Biblioteca d'Infantil de l'editorial Graó. Ha escrit més de 200 articles i alguns llibres.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Santiago de Compostel·la, 1960. Professor titular d'universitat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Ha estat director (1990-1996) de la Unitat de Planificació i Estudis dels Serveis Socials del Consell de Mallorca. Fou, també, el primer director de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (2002-2003). Director de l'Institut de Ciències de l'educació de la UIB (2007-2011). És autor, entre d'altres, de l'obra Las necesidades sociales (1999), i coautor, entre altres llibres, d'Epistemología de las ciencias sociales y de la educación (2012), Iniciación al análisis de datos en la investigación educativa (2013), Métodos y técnicas de investigación educativa (2014), Le Programme de compétences familiales: l'adaptation du SFP en Espagne (2015). És membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES).

RAFEL BARCELÓ TOMÀS

Secar de la Real, Palma (Mallorca) 1972. Llicenciat en Ciències Biològiques per la Universitat de les Illes Balears. Professor al col·legi Ntra. Sra. de Monti-sion. N'ha estat director d'ESO al llarg de nou anys així com responsable de la Comissió de Coordinació Pedagògica. Des de l'any 2014 ocupa la Direcció General del Centre.

ANTONI BAUZÀ SAMPOL

Sineu 1962. Doctor i en Ciències de l'Educació per la UIB i Llicenciat en Ciències de l'Educació per la UNED. Està especialitzat en l'àmbit de l'orientació educativa, l'atenció a la diversitat i l'Avaluació del sistema educatiu. Actualment es assessor tècnic docent de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació i Cultura i professor associat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB.

NOEMY BERBEL-GÒMEZ

Professora de la Universitat de les Illes Balears i Vicedegana de la Facultat d'Educació. Doctora en Recerca i Innovació Educativa per la mateixa Universitat. Titulada Superior de Música en les especialitats de: Piano; Solfeig, Teoria de la Música, Transposició i Acompanyament; Pedagogia Musical; i Harmonia, Contrapunt i Composició, pel Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. Llicenciada en Economia, per la Universitat de les Illes Balears. Investigadora Principal del Grup de Recerca en Art i Educació (GRAiE) i Directora del Laboratori de Música i Art (Mus&Art Lab) de la UIB. Les seves línies de recerca se centren en l'educació musical, creativitat i interdisciplinarietat i avaluació de centres educatius. Ha participat com a comitè científic i ponent en congressos de caràcter nacional i internacional i ha publicat estudis en llibres i revistes especialitzades.

ALBERT CABELLOS VIDAL

Palma, 1986. Graduat en Educació Social per la Universitat de les Illes Balears. Contractat Predoctoral FPU, membre del grup de recerca GIFES de la UIB. Anteriorment va ser tècnic d'investigació del mateix grup. La seva tesi doctoral s'emmarca en l'emancipació de la població jove ex tutelada. Ha treballat d'educador social a Alter Palma, programa d'escolaritat compartida per a joves d'entre 14 i 16 anys.

CATALINA CEBRIÁN ALCOLEA

Llicenciada en Pedagogia, especialitat Didàctica i Organització Escolar per la UIB. Cursos de doctorat en Tecnologia Educativa (UIB, 2003). Ha treballat com a pedagoga en diversos programes europeus (Fons Social Europeu i Govern Balear) de formació ocupacional per a GADESO i IMFOF. Professora associada a la UIB a la diplomatura de magisteri i pràctiques d'educació infantil (2002-2015). Des de 2001 és professora titular al centre d'estudis superiors CESAG d'assignatures del grau d'Educació Infantil. Membre de la junta directiva de l'associació de pares i mares d'alumnes des de l'inici de l'escolarització dels seus fills el 2012. Vocal de FAPA Mallorca des de 2017, de la qual n'és representant a la comissió tècnica per a l'elaboració del document marc de l'educació 0-3.

ANTONI JOAN COLOM CAÑELLAS
Antoni J. Colom Cañellas es membre de l'Acadèmia Nacional de Catalunya i catedràtic emèrit de la Universitat de les Illes Balears.

JOAN JOSEP COMAS SEGUÍ
Pollença 1966. Mestre en Formació del Professorat. Especialitat preescolar 1989. Vinculat a l'Escolania de Lluc des de 1993, havent desenvolupat diferents càrrecs; educador del 1993 al 2002, mestre a primària el 2002 fins el 2007 i director de la seva residència des de 2007 a l'actualitat i responsable de projectes. Impulsor de l'Escolania més viatgera durant els deu darrers anys i creador de l'Orquestra de cambra de l'Escolania de Lluc (OCELL) al 2014 amb la intenció de donar continuïtat als joves músics que es formen a l'Escolania.

MÒNICA DOMÍNGUEZ GARCIA
Eivissa 1976. Llicenciada en Matemàtiques per la Universitat de les Illes Balears. Màster en Didàctica de les Matemàtiques en la Universitat Autònoma de Barcelona. Professora de matemàtiques amb plaça definitiva en l'IES sa Blanca Dona d'Eivissa des de l'any 2001 i fins l'actualitat. Ha estat una de les caps d'estudis adjunta durant tres anys, cap d'estudis durant vuit anys, i actualment directora de l'institut.

MARTA ESCODA TROBAT
Badalona (Barcelona) 1973. Llicenciada en pedagogia per la UIB a on hi col·labora i és professora associada des del 1999 especialitzada en convivència escolar, inadaptació social, resolució de conflictes i delinqüència juvenil. Professora del Màster de Formació del Professorat i del Curs Oficial de Formació Pedagògica i Didàctica Equivalent. Assessora del comitè d'experts de bullying de la Fundació F.C. Barcelona. Ha estat educadora i pedagoga al centre socioeducatiu es Pinaret i ha coordinat el programa Alter de la Conselleria d'Afers Socials. Actualment, funcionària de carrera del grup d'orientació educativa havent treballat a primària i secundària. Des del 2015 és la Directora de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.

JUAN FÉLIX CIGALAT
Tabernes de la Valldigna (València) 1962. Llicenciat en Geografia i Història. Llicenciat en Dret. Llicenciat en Direcció i Administració d'Empreses. Màster en Economia Europea. Màster Internacional en Administració i Direcció d'Empreses. Doctor en Economia amb menció Europea i premi extraordinari. Premi pel Projecte commemoratiu del 5è Centenari de la Fundació de la Universitat de València 1999. Investigador principal del Centre d'Estudis en Gestió de l'Educació Superior (CEGES) de la Universitat Politècnica de València (2000-2009). Professor associat al departament d'Economia Aplicada de la Universitat de València. Imparteix docència en els estudis de Dret, Periodisme, Sociologia, Ciències Polítiques i de l'Administració.

GERARD FERRER ESTEBAN
Recercador Marie Skłodowska-Curie al Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). És llicenciat en Pedagogia i doctor en Sociologia per la UAB. Ha treballat com a recercador en educació i gestor de projectes a la Fundació Agnelli de Torí, a Itàlia. Ha sigut professor ajudant al Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la UAB, associat al Departament de

Pedagogia de la Universitat de Girona i col·laborador a la Universitat Oberta de Catalunya. Els seus camps d'estudi principals són l'educació comparada i l'anàlisi de les polítiques educatives. Actualment, la seva recerca es centra en la convergència i l'impacte de les reformes d'autonomia escolar i de rendició de comptes en el marc del projecte europeu *Reforming Schools Globally: A Multiscalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector* (http://reformedproject.eu/).

GLÒRIA FERRER CAMPS
Palma, 1967. Llicenciada en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport per la Universitat Autònoma de Madrid, ha treballat com a docent a instituts de secundària de Madrid i Mallorca. Presidenta de FAPA Mallorca els tres darrers anys, ha participat a les associacions de pares i mares d'alumnes durant tota l'escolarització dels seus fills i ha format part de les seves juntes directives, principalment a secundària.

BEGOÑA FERRETJANS MORANTA
ATD del Servei d'Atenció a la Diversitat de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa. Diplomada en Educació Social per la UIB. Experta Universitària en Intervenció sociocomunitària per la UIB. Persona lligada des de la seva joventut amb el món de l'animació social i juvenil. Ha realitzat tasques d'intervenció social i programes educatius a diferents municipis de les illes. Actualment és funcionaria del Govern Balear. Treballa a la Conselleria d'Educació i Universitat com a Professorat Tècnic de Serveis a la Comunitat a l'equip d'orientació psicopedagògic d'Inca.

JAUME FONT MACH
Barcelona 1965. Llicenciat en pedagogia per la UB i llicenciat en teologia per la Facultat de Teologia de Catalunya. Expert en Teràpia Estratègica Breu i Gestalt. Ha treballat d'educador social a diferents centres: reforma (L'Alzina de Catalunya, Centre Socioeducatiu Es Pinaret,…), protecció de menors (Puig dels Bous) i al GREC (presó). Va fer una aturada laboral per exercir de capellà durant 15 anys amb experiències a diferents països àrabs. També ha exercit de pedagog a l'equip de diagnòstic de la Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència de Catalunya, i a Mallorca com a TISE (tècnic d'intervenció socioeducativa). Funcionari de carrera del grup d'orientació educativa, actualment és assessor tècnic docent de l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.

MARIA ANTÒNIA GOMILA GRAU
Llicenciada en ciències polítiques i sociologia en l'especialitat d'antropologia social per la Universitat Complutense, doctora en Història per l'Institut Universitari Europeu. Becària Marie Curie a l'Institut d'Ethnologie Méditerranéenne et Comparative de la Universitat de Provença (França), on va desenvolupar un projecte de recerca sobre les relacions intergeneracionals a la família. És professora contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la UIB. Es professora també de la UOM. El seus temes d'interès se centren en les relacions intergeneracionals, la família i l'escola.

MIQUEL ÀNGEL GUERRERO COMPANY
Palma, 1967. Llicenciat en Ciències Biològiques per la UIB. Ha format part de juntes directives d'associacions de pares i mares d'alumnes durant 15 anys, a totes les etapes educatives de les seves

filles. Ha estat membre de la junta directiva de FAPA Mallorca durant 5 anys, durant els quals ha coordinat les àrees de comunicació, formació i projectes. Des de 2017 ocupa el càrrec de director de la Federació.

MAGDALENA JAUME-ADROVER
Llicenciada en Belles arts i Doctora en Teoria i Història per la Universitat de Barcelona. És professora d'Educació Artística i Estètica, i Projectes Artístics a la Universitat de les Illes Balears. Ha realitzat la tesi doctoral sobre el procés de treball del pintor Henri Matisse amb valoració cum laude. És membre del Grup de Recerca en Art i Educació (GRAiE) de la UIB i col·laboradora en el Grup de Recerca en Patrimoni Cultural i Artístic del Departament d'Història de l'Art de la UIB. Realitza projectes d'investigació en art modern i contemporani, com a instrument pedagògic, i projectes d'innovació docent i noves metodologies, en col·laboració amb centres educatius i culturals. Ponent en congressos internacionals i nacionals, autora d'articles d'investigació en revistes especialitzades i co-autora dels llibres. Comissària en exposicions sobre art i arquitectura i col·laboradora en projectes d'arquitectura premiats i construïts.

SONIA JOFRE SANCHEZ
Granada 1974. Llicenciada en Psicologia per la Universitat de Granada. Psicòloga general sanitària acreditada pel Govern Balear. Màster de Psicologia Infanto-Juvenil pel "Instituto Europeo de Psicología Aplicada –IEPA" Madrid (2016- 2018). Màster Sanitari de Pràctica Clínica de Psicologia en Balears (Intensificació Pràctica)" per la "Asociación Española de Psicología Clínica Cognitivo Conductual (AEPCCC), Palma de Mallorca (2013-2014). Postgrau de Neuropsicologia Clínica pel "Instituto Superior de Estudios Psicológicos- ISEP" (2012). És psicòloga del Servei d'Atenció Psicològica a Menors i Joves amb mesures de justícia juvenil a Eivissa i Formentera (2019), servei de la Direcció General d' Infància, Joventut i Famílies del Govern de les Illes Balears (GOIB) i és membre de l'equip d'Atenció Psicològica a les famílies en situació de Violència Filio-parental (2018-2019), amb atenció a Eivissa i Formentera, servei que promou l'Associació d'Iniciatives Socioeducatives de Balears (ADISEB) i la Direcció General d' Infància, Joventut i Famílies del GOIB.

CATALINA JULVE CALDENTEY
Manacor (1972). Graduada en Comunicació per la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Actualment és tècnica en prevenció de riscos laborals i exerceix la formació en els cursos oficials de II Cicle de Construcció i de Nivell Bàsic de 60 hores de PREVIS, com a òrgan assessor i de suport en el compliment de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales. Al mateix temps exerceix tasques d'assessorament en comunicació esportiva com a responsable de l'equip de primera divisió nacional sènior masculí del Club Voleibol Manacor.

CATALINA LLULL VALLÈS
Palma, 1970. És llicenciada en Dret per la UIB (1993), Especialista Universitària en Criminologia (1992-1994), Dret Penal i Ciències Penals (1998-2000) i Dret Urbanístic i Ordenació del Territori (1993-1994). Professora ajudant d'Escola Universitària de Dret Constitucional a la UIB (1999-2002); funcionària del cos superior de la comunitat autònoma de les Illes Balears des de desembre de 2002. Actualment, és cap de la Secció d'Autoritzacions i Registre de Centres de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres de la Conselleria d'Educació i Universitat.

MARGARIDA LLULL LLULL
Artà, 1990. Diplomada en Educació Social i llicenciada en Psicopedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Coordina el Projecte TISOC (Tècnics d'intervenció sociocomunitària), fruit d'un acord de col·laboració entre la Conselleria de Serveis Socials i Cooperació i la Conselleria d'Educació i Universitat per a la inclusió de la figura professional de l'educador/a social als centres d'educació secundària de les Illes Balears. Va ser TISOC a l'IES Josep Sureda i Blanes de Son Gotleu el curs 2017/18. El seu àmbit d'interès és l'acció social des de la intervenció socioeducativa i comunitària per a la transformació i inclusió social.

MARIA JESUS MAIRATA CREUS
Llicenciada en Pedagogia i diplomada en Professorat d'EGB (especialitat Ciències) per la UIB. Dirigeix el Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA) de la UIB des de l'any 2007 i, també, és professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques des del curs 2000-2001. El seus camps de treball, entre d'altres, són els de l'avaluació i la millora de les institucions universitàries, i els del disseny i implantació de Sistemes de qualitat. Ha estat avaluadora de diferents agències i organitzacions, ha participat en diversos projectes internacionals i és autora de diversos articles i publicacions.

MERCEDES MARTÍNEZ TERREROS
Palma, 1978. És llicenciada en Dret per la Universitat de les Illes Balears (any 2001) i funcionària de carrera del Cos Superior d'Administració General de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears des de l'any 2003. Ha ocupat diferents llocs de treball a la Conselleria competent en matèria d'Educació des de l'any 2004. Des de l'any 2012 és la cap de departament dels Serveis Jurídics de la Conselleria d'Educació i Universitat.

ANDREU MIR GUAL
Palma, 1981. Llicenciat en Geografia per la Universitat de les Illes Balears (2004) i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona (2015). Ha cursat, a més, diversos cursos i postgraus, entre els quals el de Direcció de Centres Educatius. Com a investigador, és autor del llibre Els Nous Illencs (Ed. Muntaner, 2017) i de diversos articles en volums col·lectius i en revistes especialitzades i ha participat en ponències i congressos sobre educació i immigració. En l'àmbit educatiu, ha exercit la docència en diversos centres i ha estat membre del Grup d'Innovació Pedagògica dels Col·legis Diocesans de Mallorca (2014-2015) i director general adjunt de la xarxa de Col·legis Diocesans de Mallorca (2015-2016). Des del 2015 és professor associat de la Universitat de les Illes Balears a la facultat de Pedagogia i, des del 2016, director dels centres Sant Pere (Palma), Santa Magdalena Sofia (Palma) i Fra Joan Ballester (Campos).

JUAN JOSE MONTAÑO MORENO
Palma de Mallorca (Illes Balears) 1970. Professor titular d'universitat adscrit a l'àrea de Metodologia de les Ciències del Comportament del departament de Psicologia de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Premi extraordinari de llicenciatura i premi extraordinari de doctorat en Psicologia. Ha exercit els següents càrrecs acadèmics en la UIB i en el Govern de les Illes Balears: director de l'Oficina de Convergència i Harmonització Europea (2006-2008), vicerector associat d'Ordenació Acadèmica i Convergència Europea (2008-2011), vicerector de Docència i Qualitat (2011-2012),

vicerector d'Ordenació Acadèmica (2012-2013), director acadèmic de l'Escola Universitària de Turisme del Consell Insular d'Eivissa (2011-2013), director del departament de Psicologia (2013-2015) i director general de Política Universitària i d'Ensenyament Superior del Govern de les Illes Balears (2015-2019).

XISCA MORENO BRUNET
Va néixer a Santa Margalida l'any 1979. La seva jovenesa va transcórrer lligada a les seves inquietuds literàries que la van empènyer a escriure poesia i a prendre part en obres de teatre local. Va participar en nombrosos recitals poètics amb poetes mallorquins com Rafel Bordoy i Pomar i Antoni Vidal Ferrando i va ser col·laboradora de les revistes de Santa Margalida i Can Picafort. Va ser pregonera de les festes de *La Beata* de 2001. Alguns dels seus poemes es van publicar a *Paraula de Poesia* (2001) i *Desset Veus Poètiques. Escriure, llegir i escoltar poesia a Santa Margalida. (2014).* Llicenciada en filologia hispànica, va trobar en la docència la llavor per a contribuir a edificar una societat més humanitzada. Entén l'educació com una eina per a construir un món més just, un lloc millor on viure i conviure. Avui dia, és professora de llengua espanyola i directora pedagògica del CCEIEEM Escolania de Lluc.

MARÍA JOSÉ MORENO MARTÍN
Màster Universitari en Comunicació i doctoranda en Turisme per la Universitat Rey Juan Carlos. La seva línia de recerca principal versa sobre el turisme nàutic a les Illes Balears. Des de 2001 és Directora-Gerent de l'Escola Universitària de Turisme 'Felipe Moreno' (Centre Adscrit a la Universitat de les Illes Balears). Correu electrònic: cmoreno@etb-baleares.es

ANA MOREY ALZAMORA
Formadora i assessora educativa. Amant de l'Educació del Segle XXI i entusiasta de l'aprenentatge. Promotora del canvi educatiu, innovadora, creativa, curiosa, empàtica, respectuosa de la humanitat. Apassionada de la formació en línia. Experta en Intel·ligència Emocional i formadora. És Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Funcionaria de Carrera en Orientació Educativa. Cap del Departament d'Orientació a centres d'Educació Secundària.

PERE MOYÀ NIELL
Sineu, 1956. Llicenciat en Ciències Químiques. Mestre d'EGB i director escolar. Va exercir la docència fins a l'any 1993, any que va ingressar al Servei d'Inspecció Educativa. És membre del cos d'inspectors d'educació des de l'any 2002. Ha dirigit el Servei de Formació Permanent del Professorat i a l'actualitat dirigeix l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

ANDRÉS NADAL CRISTOBAL
Mestre especialista en Educació Musical, llicenciat en Psicopedagogia i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. A més, és especialista universitari en Resolució de Conflictes Infantils i Juvenils per la UIB. Actualment compagina les seves funcions com a orientador educatiu a un institut amb les tasques docents de professor associat en l'àrea de Mètodes i Tècniques d'Investigació Educativa del Departament de Pedagogia i Didàctiques Especifiques de la UIB. És professor de l'àrea de Psicologia i Pedagogia del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez, on imparteix docència de Psicologia de l'Educació i de Sociologia. També és col·laborador

de l'IRIE. És autor i col·laborador de diferents publicacions i articles en congressos tant nacionals com internacionals. Pertany a diferents grups de recerca educativa. Les línies de treball i investigació que segueix se centren en les tècniques d'investigació social, els conflictes juvenils i la docència en educació secundaria i universitària.

CARMEN ORTE SOCIAS
Llicenciada en Psicologia i doctora en Ciències de l'Educació. És Catedràtica d'Universitat del Departament de Pedagogia i Didactiques Específiques de la UIB. Té quatre quinquennis de docència reconeguts i quatre sexennis de recerca. Té activa l'excel·lència investigadora. És la investigadora principal en temàtiques de programes de prevenció familiar basats en l'evidència científica del Grup de Recerca i Formació Educativa i Social (GIFES), de la UIB. En l'àmbit de la formació al llarg de tota la vida, va crear la Universitat Oberta per a Majors (UOM) el curs 1997-98 i l'ha dirigida fins al mes de juliol de 2013. És la directora de la Càtedra d'Atenció a la Dependència i Promoció de l'Autonomia Personal i la directora de l'Anuari de l'Envelliment de les Illes Balears. És la directora del Laboratori d'Investigació sobre Família i Modalitats de Convivència (LIFAC) de la UIB. Va ser la directora de la International Summer Senior University. Entre 2018 i principi de 2019 va ser directora general de l'Institut de Gent Gran i Serveis Socials (Imserso) del Govern d'Espanya.

BELÉN PASCUAL BARRIO
Palma, 1968. És llicenciada en Sociologia i Ciències Polítiques per la Universitat Complutense de Madrid i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. Membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social de la UIB (http://gifes.uib.eu), les seves línies de recerca s'integren en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social, i inclouen la intervenció socioeducativa en famílies, les relacions integeneracionals, la intervenció comunitària i l'anàlisi del sistema educatiu. Des de 2004 participa en projectes de recerca competitiva relacionats amb els programes familiars basats en evidència. Ha estat vicedegana de la Facultat d'Educació i cap d'estudis d'Educació social entre els anys 2009 i 2016.

MARÍA DEL MAR PERELLÓ ROSSELLÓ
Llicenciada en Comunicació Audiovisual per la Universitat Camilo José Cela (UCJC) i Diploma d'Estudis Avançats (DEA) per la mateixa Institució. Actualment, es troba en procés de tesi doctoral en la Universitat de les Illes Balears. Treballa a l'Escola Universitària de Turisme 'Felipe Moreno' (Centre Adscrit a la Universitat de les Illes Balears) on és docent en el Grau de Protocol i Organització d'Esdeveniments, i exerceix el lideratge de l'àrea de qualitat i de l'àrea de desenvolupament i negoci del centre. Correu electrònic: mperello@etb-baleares.es

AGUSTÍ PUIGSERVER MIRALLES
Lloret de Vistalegre (Mallorca) 1962. Llicenciat en Filosofia i Lletres (Filosofia) per la Universitat de les Illes Balears. Màster en Gestió i Direcció de Centres Educatius per la Universitat de Barcelona. Professor de filosofia. Està especialitzat en innovació educativa i formació del professorat. Ha estat Director de l'etapa de secundària obligatòria del Col·legi Sant Josep Obrer durant 24 anys. Des de fa quatre anys coordina el Gabinet d'Innovació Pedagògica dels Col·legis Diocesans del Bisbat de Mallorca.

M. VICTÒRIA RAMIS RAMIS

Lloret de Vistalegre (Mallorca) 1971. Llicenciada en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears. Psicòloga General Sanitària acreditada per la Conselleria de Salut del Govern Balear i Experta en intervencions sistèmiques (FEATF). Des del 1999 desenvolupa la seva activitat professional per ADISEB-Atenció Psicosocial, en la coordinació de programes i com a psicòloga als Serveis Socials Comunitaris Bàsics de diferents municipis de la Part Forana de Mallorca tant a nivell individual-familiar com grupal i comunitari. Al 2013-2014, a través d'aquesta entitat, treballà com a psicòloga al Servei de prevenció i tractament de la violència filio-parental de la Direcció General d'Infància, Joventut i Famílies del Govern Balear i des del 2017 porta la coordinació de l'equip de professionals del programa.

LÍDIA RAMON GUASCH

Eivissa 1977. Diplomada en Magisteri d'Educació Primària i Llicenciada en Psicopedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Experta Universitària en formació de formadors en la intervenció de centres i Màster en Educació Inclusiva per la UIB. Professora durant més de deu anys del Certificat d'Aptitud Pedagògica i del Màster de Formació del Professorat. Actualment forma part de l'equip d'assessors i assessores del Centre de Professorat d'Eivissa.

DAVID RIERA RIU

Lleida, (1975). Llicenciat en Psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona, amb postgrau d'especialització en Psicologia Infanto-juvenil per l'Hospital de la Vall d'Hebron de Barcelona i màster d'especialització en Teràpia Breu Estratègica pel Centre de Teràpia Estratègica d'Espanya filial del Centre de TBE d'Arezzo (Itàlia). Psicòleg general sanitari acreditat per la Direcció General de Salut Pública i Consum. Des de l'any 1998 es dedica a l'atenció psicològica en la infància i l'adolescència des de la consulta individual, familiar i l'assessorament a col·lectius com l'escolar. Actualment es dedica a la intervenció psicològica en nins, adolescents i adults i a la formació a professionals vinculats a l'àmbit infanto-juvenil. Ha estat psicòleg del Servei d'Assessorament Psicològic de centres educatius. Així mateix, col·labora amb centres educatius i altres professionals realitzant funcions de supervisió. És membre de l'equip de d'atenció psicològica a les famílies en situació de violència filio-parental en col·laboració amb Adiseb - Atenció Psicosocial i el Servei de Família del Govern de les Illes Balears.

RAFAEL RODRÍGUEZ ARMERO

València (1968). Llicenciat en Psicologia per la Universitat de València. Máster en Investigació en Psicologia. Máster en Psicologia Jurídica i Peritatge Psicològic Forense. Máster en Mediació Familiar. Psicòleg General Sanitari acreditat per la Direcció General de Salut del Govern Balear. En l'actualitat, psicòleg encarregat de la prevenció secundària i terciària dels comportaments delictius dels joves menors d'edat a l´illa de Menorca i membre de l'equip del Servei de prevenció i tractament de la violència filio-parental de la Direcció General d'Infància, Joventut i Famílies del Govern Balear a Menorca, gestionat per Adiseb.

ANNA SALA I FERRAN

St. Quirze del Vallès (Barcelona) 1976. Llicenciada en Psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Psicòloga general sanitària acreditada per la Direcció General de Salut Pública i Consum. Postgrau d'especialització en Psicologia Infanto-juvenil per l'Hospital de la Vall d'Hebron de Barcelona. Màster d'especialització en Teràpia Breu Estratègica pel Centre de Teràpia Estratègica d'Espa-

nya filial del Centre de TBE d'Arezzo. És co-directora del centre Es Calidoscopi (2010-2019) i del Màster d'Intervenció Psicològica en la Infància i l'Adolescència del mateix (2013-2019). Es dedica a l'atenció psicològica en la infància, l'adolescència i l'etapa adulta així com a l'assessorament i la formació a altres col·lectius professionals (2000-2019). És membre de l'equip d'atenció psicològica a les famílies en situació de violència filio-parental en col·laboració amb Adiseb i el Servei de Família del Govern de les Illes Balears (2015-2019). És professora associada de l'àrea de Treball Social de la UIB (2015-2019).

PERE A. SALVÀ-TOMÀS

Llicenciat en Geografia (1973) i Doctor en Geografia per la Universitat de Barcelona (1978). Des del 1987 és catedràtic d'universitat de geografia humana. En el 1996 fou investit *Doctor Honoris Causa* en Ciències Socials per la Universidad Tecnológica de los Andes (Abancay, Apurimac, Perú). S'ha dedicat a l'anàlisi del mon rural i els seus canvis territorials i socioeconòmics, els efectes del turisme sobre el territori i la societat i actualment a l'estudi dels nous turismes i dels models migratoris de "Nova Florida" i "Nova Califòrnia". La seva obra està formada per més d'un centenar d'articles publicats a diferents revistes regionals, nacionals i estrangeres i llibres, així com un considerable nombre de ponències convidades i comunicacions presentades en més de 180 congressos, seminaris i/o col·loquis estatals i/o internacionals. Ha estat investigador principal de diferents projectes d'investigació.

LYDIA SÁNCHEZ PRIETO

Cadis (1984). Llicenciada en Psicologia. Màster en Intervenció Socioeducativa en Menors i Família per la UIB i Màster en Intervenció Multidisciplinària per Trastorns de la Conducta Alimentària, Trastorns de la Personalitat i Trastorns Emocionals per la Universitat de València. Experta en Intervenció en Qualitat de Vida de Gent Gran. És estudiant de Doctorat en Ciències de l'Educació i membre del Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social (GIFES) de la Universitat de les Illes Balears. Treballa com a psicòloga general sanitària a l'Institut Clínic Manacor (Xarxa Assistencial Juaneda) des de 2010 i al Centre Es Pla des de 2016. Les seves línies principals de recerca són els programes de prevenció basats en l'evidència, tècniques i estratègies d'intervenció psicològica i trastorns de la conducta alimentària.

JOAN ANTONI SANCHO CASTAÑER

Palma, 1957. Mestre industrial d'electrònica (1975). Professor Tècnic de Formació Professional, especialitat: equips electrònics (1979). Llicenciat en Filosofia i Lletres. Secció Psicologia (1999). Avaluador EFQM – nivell acreditat (2006). Director de l'IES Son Pacs (des del curs 1987-1988 fins al curs 1999/2000: 13 cursos). Assessor tècnic docent primer a la Direcció General de Formació Professional (des del curs 2000/01 fins al curs 2006/07: 7 cursos) i després a la Direcció General de Planificació i Centres (des del curs 2007/08 al curs 2011/12: 5 cursos) dirigint la implementació del Sistema de gestió de qualitat basat en la Norma ISO 9001 als centres educatius. Professor i tutor del Projecte d'intervenció educativa (PISE) a l'IES Josep Font i Trias (des del curs 2012/13 fins al curs 2014/15: 3 cursos). Director de l'Institut de les Qualificacions Professionals a les Illes Balears (IQPIB) des del mes d'agost de 2015 fins el es de juliol de 2019. Membre de la Junta de Govern en el Col·legi Oficial de Psicologia de les Illes Balears (COPIB) des del mes de març de 2015.

NEUS SANMARTÍ PUIG

Doctora en Ciències Químiques i catedràtica honorària de Didàctica de les Ciències a la Universitat Autònoma de Barcelona. Especialitzada en temes relacionats amb el desenvolupament curricular per a l'aprenentatge de les ciències, l'avaluació i l'educació ambiental. Ha estat professora en els nivells de primària i de secundària, i en la formació de professorat de les dues etapes a la universitat. Directora de l'ICE de la UAB 2002-2008. Col·labora amb diferents centres en programes de formació permanent, també a les Illes. Ha escrit més de 100 articles i llibres. En relació al tema de l'avaluació cal destacar els llibres *Evaluar para aprender: 10 ideas clave* de l'editorial Graó (2007), i *Avaluar i aprendre: un únic procés* de l'editorial Octaedro (2019). Premi de Pedagogia Rosa Sensat 2002 i Creu Sant Jordi 2009.

RICARD TERRADAS CALAFELL

Va néixer a Palma l'any 1976. De ben jove començà els estudis de solfeig i piano al Conservatori Professional de Música i Dansa de les Illes Balears. Amb 17 anys començà a dirigir la Coral de la Real i és Llicenciat en Filologia Catalana per la Universitat de les Illes Balears. És també Llicenciat en Pedagogia de la Música i del Llenguatge Musical al Conservatori Superior de Música de les Illes Balears i els seus mestres de perfeccionament coral han estat, entre d'altres, Manel Cabero, Josep Vila, Pierre Cao, Mireia Barrera, Fernando Marina i Joan Company. Ha realitzat cursos de direcció tant a Palma com a Barcelona. Ha estat director assistent de l'Orfeó Universitat de les Illes Balears i director del cor Ars Antiqua de Manacor. Ha dirigit diverses trobades de la Federació de Corals de Mallorca. Ha estat membre de la Comissió de Cant Litúrgic del Bisbat de Mallorca. És professor associat de direcció coral al Departament de Pedagogia del Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. És director-fundador de la coral de veus masculines A l'Octava. Des de l'any 2001 és professor i mestre de capella de l'Escolania de Lluc.

ANTONI VERGER PLANELLS

Professor del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). És llicenciat en Pedagogia per la UIB i doctor en Sociologia per la UAB. Abans de tornar a la UAB amb un ajut Ramon i Cajal l'any 2011, fou investigador postdoctoral a la Universitat d'Amsterdam per un període de gairebé quatre anys. En els darrers anys, la seva recerca s'ha centrat en l'estudi dels processos de privatització educativa i de les reformes d'autonomia escolar i de rendició de comptes. Actualment, coordina el projecte europeu *Reforming Schools Globally: A Multiscalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector* (http://reformedproject.eu/). És també un dels editors en cap del *World Yearbook of Education* (Routledge) i del *Journal of Education Policy*.

OMAR SAMUEL VIAL YAGÜE

Palma de Mallorca (Illes Balears) 1982. Llicenciat en Psicologia per la Universitat de Granada. Psicòleg general sanitari acreditat per la Direcció General de Salut Pública i Consum. Màster d'especialització en Teràpia Familiar i Sistèmica, format en Teràpia Breu Estratègica i Centrada a les solucions pel Centre de Teràpia Familiar i Sistèmica Kine, Palma de Mallorca. Màster de Pràctica Clínica en Salut Mental en la AEPCCC (Asociación Española de Psicología Clínica Cognitivo Conductual), Granada. Des de l'any 2012 es dedica a l'atenció psicològica des de la consulta individual i familiar. És membre de l'equip de d'atenció psicològica a les famílies en situació de violència en col·laboració amb Adiseb - Atenció Psicosocial i el Servei de Família del Govern de les Illes Balears desde 2016 fins ara.

Psicòleg dels Serveis Socials Municipals del municipis de Sa Pobla i Santa María del Camí (Mallorca) des de 2015 fins ara.

NEUS VIDAL JORDI
Maó (Menorca) 1970. Llicenciada en Història de l'Art per la Universitat de Barcelona. Professora de l'Escola d'Art de Menorca des de 1996 on imparteix la matèria d' Història de l'Art, Història de la Joieria i del Disseny Gràfic tant en els cicles d'arts plàstiques i disseny com en el batxillerat. També compagina la tasca docent amb la de tutora i coordinadora d'activitats extraescolars i projectes.

LUIS VIDAÑA FERNÁNDEZ
Granada, 1960. Llicenciat en Història General i Geografia; doctor en Geografia Humana per la UIB (2004). Professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB. És col·laborador del grup de treball CIFES. Actualment treballa a l' Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

MARGARITA VIVES BARCELÓ
Palma, 1978. És llicenciada en Psicopedagogia i doctora amb Menció Europea en Ciències de l'Educació per la UIB. Contractada doctora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Entre les seves línies de recerca principal hi ha la qualitat de vida, el suport social a les persones grans, l'aprenentatge al llarg de tota la vida, la inadaptació infantil i juvenil i la resolució de conflictes. Va participar com a experta en la creació del Protocol de prevenció, detecció i intervenció de l'assetjament escolar de les Illes Balears (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar). És membre del GIFES de la UIB (http://gifes.uib.eu).

Colonya
Fundació Guillem Cifre

Anuari de l'educació de les Illes Balears 2019

Universitat de les Illes Balears

GOIB
CONSELLERIA
EDUCACIÓ, UNIVERSITAT
I RECERCA